



La evaluación del dibujo de la figura humana de Elizabeth Koppitz en el diagnóstico de alteraciones de desarrollo en niños de cinco años

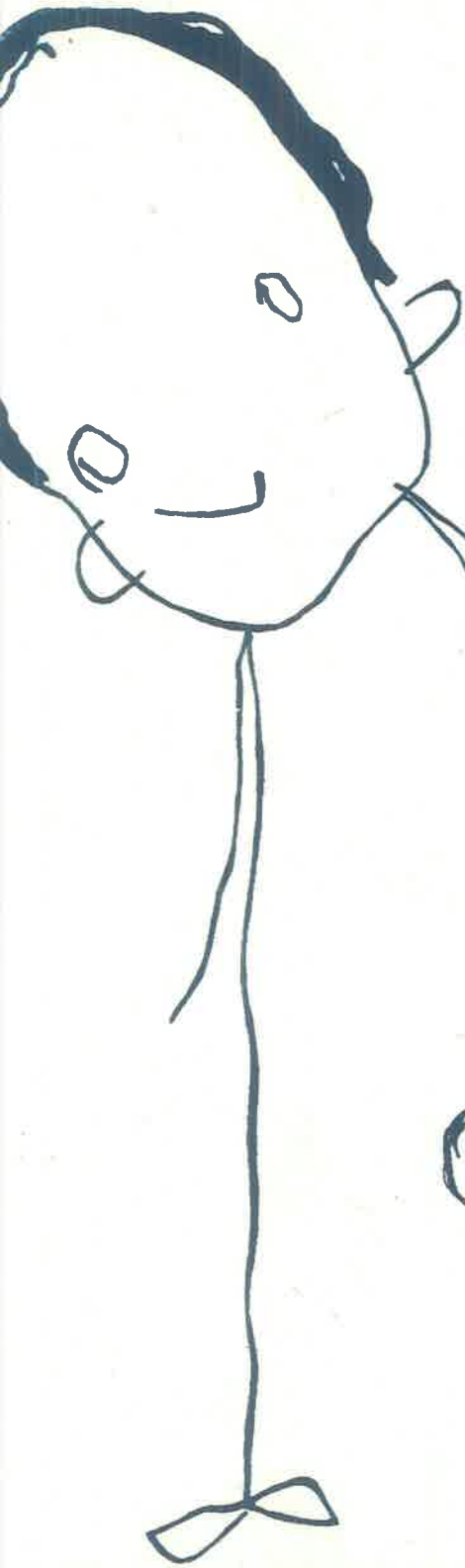
Tesis

Que para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa presenta

Patricia Leal Miranda



México D.F. 1989



ies 08/05/90

A mis padres.

Y especialmente a tí;  
compañero en la  
aventura.

Que encierre este espacio  
mi sincero agradecimiento  
a la maestra Zoila Gracie  
la Tadeo Madrazo; por su  
certera guía y valiosa  
crítica.

Mil gracias a quienes  
de una u otra forma  
me brindaron su ayuda.

Y a los niños cuyos dibujos  
constituyen la base de este  
trabajo; mi gratitud.

# I N D I C E

Pág.

Justificación. . . . . 1

Introducción . . . . . 3

## PRIMERA PARTE. MARCO TEORICO.

### CAPITULO I UN ACERCAMIENTO A ALGUNAS CONCEPCIONES

#### SOBRE EL DESARROLLO.

1.1 El desarrollo de la afectividad . . . 9

1.2 El desarrollo de la personalidad. . . 13

1.3 El desarrollo cognoscitivo. . . . . 16

1.4 El desarrollo evolutivo . . . . . 21

CAPITULO II ALTERACIONES EN EL DESARROLLO. . . . . 24

### CAPITULO III EL DESARROLLO INFANTIL Y LA EVOLUCION

DE LOS DIBUJOS DE LA FIGURA HUMANA. . . 30

### CAPITULO IV EVALUACION, INTERPRETACION Y DIAGNOSTICO

#### EN LOS DIBUJOS DE LA FIGURA HUMANA

4.1 Test de Goodenough. . . . . 38

4.2 Test de Koppitz . . . . . 49

## SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLOGICO.

1. Hipótesis . . . . . 68

2. Sujetos . . . . . 70

3. Diseño de investigación . . . . . 74

4. Variables . . . . . 77

	Pág.
5. Procedimiento . . . . .	81
6. Tratamiento estadístico de los datos. . . . .	86
7. Resultados e interpretación . . . . .	99
8. Conclusiones y limitaciones . . . . .	125
A n e x o . . . . .	132
B i b l i o g r a f í a . . . . .	150

## Justificación

La presente investigación deriva su razón de ser de las siguientes consideraciones:

- Investigadores como Goodenough, Machover, Koppitz confieren al dibujo de la figura humana realizado por niños, valor como instrumento psicológico que da cuenta del nivel intelectual y/o para evaluar características de personalidad.

- Se ha observado que el test del Dibujo de la Figura Humana, dentro de la "batería diagnóstica" aplicada a los preescolares que son tratados en los Centros de Atención Psicopedagógica, es considerado como indicador del Coeficiente Intelectual, dejando a un lado la posibilidad de extraer información sobre las emociones del sujeto.

- Elizabeth Koppitz ofrece con su método una manera sencilla de aplicar y calificar los Dibujos de la Figura Humana en niños de 5 a 12 años, incluyendo los aspectos madurativos y emocionales comunmente calificados por separado y con métodos distintos.

- Las normas de aceptación al servicio de los Centros de Atención Psicopedagógica, señalan que "recibirán preescolares que presenten alteraciones en su

desarrollo, dando preferencia a los que tengan 5-años." (28, p.16)

- Generalmente los niños que cursan el tercer grado de educación preescolar, tienen 5 años de edad y al concluir dicho grado, ingresarán al nivel inmediato del Sistema Educativo Nacional que es la Primaria.

- La detección oportuna de alteraciones en el desarrollo; basada en información sobre la totalidad del sujeto, puede apoyar en la prevención de problemas posteriores.

De lo anterior se desprende el interés práctico de la investigación, dado que los resultados obtenidos pueden aportar elementos para la inclusión de la evaluación de los dibujos de la figura humana de Koppitz, en el proceso diagnóstico que se lleva a cabo en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar; y proporcionar a los especialistas de estos Centros, información no solo de aspectos intelectuales sino sobre características de la personalidad de los niños tratados y diagnosticados. Del mismo modo, posee interés teórico, en tanto que puede contribuir en la obtención de datos sobre la etiología de algunas alteraciones en el desarrollo en niños de 5 años.

## Introducción

Con la presente investigación intentamos encontrar pautas que apoyaran la consideración de que el test de la figura humana, evaluado con los criterios de Kopitz, podría proporcionar mayor información para la labor de diagnóstico que se practica en los C.A. P.E.P\* y en torno a las alteraciones en el desarrollo; que la obtenida con la propuesta de Goodenough empleada actualmente en estos Centros.

Es bien sabido que una sola prueba no nos proporciona información válida sobre la totalidad del sujeto, y menos válido aún es emplear dicha información para establecer un diagnóstico. Sin embargo, si extraemos la mayor información acerca de las pruebas que utilizamos, estaremos en posibilidad para obtener-- de ellas el mayor beneficio.

En el caso de la prueba que nos ocupó, suponíamos-- que podía aportar pautas que enriquecieran el diagnóstico de las alteraciones en el desarrollo en niños de 5 años; en virtud del doble enfoque que Kopitz propone en su evaluación, a saber; como test de maduración mental y como reflejo de las actitudes y preocupaciones del sujeto.

---

\*Siglas que identifican en el reporte a los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.



En función de lo anterior, en el capítulo I se presentan diversas concepciones teóricas que tratan sobre el desarrollo "normal", dada la inexistencia de un solo enfoque que abarque en su explicación la totalidad del desarrollo. Por ello, los enfoques revisados en esta investigación fueron elegidos en tanto que sirven de marco teórico en los C.A.P.E.P, además de que el de Piaget constituye la fundamentación teórica del trabajo en los Jardines de Niños.

Tomando como punto de partida la definición que se maneja en C.A.P.E.P del concepto "alteración", en el capítulo II se presenta una caracterización del término "alteración en el desarrollo".

En el capítulo III se trata la relación entre el desarrollo infantil y los dibujos de la figura humana, bajo la perspectiva de investigadores como Luquet y Rouma entre otros, quienes consideran que la producción gráfica del niño mantiene relación directa con su desarrollo general.

En el capítulo IV se efectúa una presentación detallada de dos evaluaciones de los DFH\*, por un lado, el test de Goodenough y por el otro, el de Elizabeth Koppitz.

---

\*Siglas con las que se abrevia en el reporte, el término Dibujo de la Figura Humana.

Realizamos asimismo, una comparación entre los DFH de 100 niños de 5 años de edad, seleccionados al azar de cada uno de los 20 CAPEP que funcionaban al momento del estudio en el D.F., a éste grupo se le denominó Diagnosticado; y los dibujos de 100 niños de 5 años de edad seleccionados al azar de 20 Jardines de Niños, considerados como grupo No Diagnosticado.

A ambos grupos les fué administrado en su centro escolar el test de la figura humana siguiendo la consigna de Koppitz.

Se plantearon cuatro hipótesis que fueron aceptadas o rechazadas a partir de un análisis estadístico que incluyó pruebas de estadística no-paramétrica, en virtud de que los datos consistieron en rangos o conteos de frecuencia; así, para probar  $H_1$  y  $H_2$  se utilizó el coeficiente de correlación por rango de Spearman y para  $H_3$  y  $H_4$  la prueba de  $\chi^2$ .

A partir de los resultados se halló lo siguiente:

1. Existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños Diagnosticados, al evaluar sus dibujos con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

2. Existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños No Diagnosticados, al evaluar sus dibujos con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

3. Se encontró diferencia significativa entre los dos grupos en las frecuencias obtenidas en los ítems evolutivos esperados, pero no así en lo que respecta a las frecuencias obtenidas en los ítems evolutivos excepcionales.

4. Se observó diferencia significativa entre la frecuencia con que se presentan los indicadores-emocionales en los grupos en estudio.

Al final del reporte se comentan las limitaciones que se presentaron en la investigación.

P R I M E R A P A R T E

MARCO TEORICO

CAPITULO I.

UN ACERCAMIENTO A ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE EL  
DESARROLLO.

El término Desarrollo, en la moderna Psicología del niño, remite a una concepción evolucionista observable en la obra "El origen de las especies", de Charles Darwin, la cual, dejó sentir su influencia en algunas ciencias y al interior de la psicología en el establecimiento de la Psicología del niño como disciplina científica. "La noción de la evolución de las especies... condujo inevitablemente a la especulación filosófica en torno al desarrollo de los seres humanos y de la sociedad." (21, p.21)

Siguiendo el razonamiento de Darwin se llegaba a la premisa de que para lograr entender al hombre, era necesario hacerlo a través de sus orígenes, ubicados en la naturaleza y en el niño. (21, p.21). Vemos así que, desde un punto de vista evolutivo, la infancia humana adquiere tanta significación, que se traduce en investigaciones y teorías alrededor de preguntas que fueron tema de escritos filosóficos-- y educativos durante muchos siglos; estas cuestiones giran en torno a la existencia o no de metas ideales para el desarrollo, a las aportaciones de la experiencia y de las fuerzas biológicas sobre éste, al rol activo o pasivo del sujeto en relación con su medio ambiente, y acerca de la continuidad del desarrollo.

Los acercamientos teóricos a dichas cuestiones, han traído como consecuencia que podamos acceder a diferentes concepciones acerca del desarrollo humano;-- donde las diferencias dependen, por un lado, del enfoque teórico que orienta a cada investigador, de las preguntas que se plantea, así como de su concepción del objeto de estudio.

Sin embargo, en términos generales el desarrollo es visualizado como un proceso complejo de diferenciación y aumento en la complejidad de la forma, la función y la conducta humanas, desde la concepción hasta la madurez e implica continuos cambios que se suceden en un orden notablemente uniforme entre un individuo y otro.

Dado que el objetivo de esta investigación no es realizar una búsqueda exhaustiva de todos los acercamientos teóricos al concepto de desarrollo, se revisarán sólo aquellos cuyos postulados fundamentan la labor de los Jardines de Niños y CAPEP, de los cuales se extrajo la muestra para este trabajo, a saber, las aproximaciones de Anna Freud, Henri Wallon, Jean Piaget y Arnold Gesell.



## 1.1 El desarrollo de la afectividad

La explicación psicoanalítica que nos presenta Anna Freud; basada en los postulados de Sigmund Freud y centrada en la observación y trabajo directo con niños, denota su interés por la afectividad infantil, apoyada en la consideración de que el mejor criterio para explicar el desarrollo del individuo, es el afectivo, entendido éste como la relación que establece el sujeto con los objetos de su amor.

A continuación se presentan algunas premisas en torno a la concepción de desarrollo según la perspectiva psicoanalítica de Anna Freud.

- Supone que ya en el período de la infancia existe una problemática basada en el mismo tipo de conflicto interno presente en la edad adulta. Se observa en este razonamiento un punto de vista genético.
- El estudio de la sexualidad infantil conduce a la formulación de un desarrollo psicosexual por fases.
- Para la identificación de estas fases se consideró la parte del cuerpo sobre la que se centra el hedonismo del momento, esto es, la búsqueda del placer.

- Estas etapas explican el origen del comportamiento de los sujetos.
- El desarrollo se explica a través del desarrollo de la libido; "energía que está detrás de las pulsiones sexuales de la niñez y de la adultez." (11, p. 76), del desarrollo de los impulsos agresivos vinculados con las fases de la libido y de la evolución del Yo. (10)
- Considera que el desarrollo puede retardarse por causa de experiencias adversas que obstaculicen el avance hacia la maduración emocional.
- Postula la existencia de "... una línea graduada de desarrollo..."(10, p.55) que tiene su origen en la total dependencia emocional del niño y avanza "... hasta la autosuficiencia, madurez-- sexual y de relaciones objetales del adulto.." (10, p.55)

Este conjunto de premisas configura una teoría que explica el desarrollo por etapas, mismas que sólo-deben concebirse como diferentes en el sentido de que en cada una, las apetencias que las conforman, predominan por sobre las tendencias anteriores y-- las posteriores, que aunque pueden existir, desempeñan en ese momento un papel menor.

Subyace además, la consideración de que la formación del carácter en el niño se basa en el desarrollo e interjuego de dos instintos; el sexo y la agresión, de sus manifestaciones y de las emociones que de ellos se derivan.

Las etapas que se identifican al interior de esta teoría son las siguientes:

**Etapas Oral:**

**Aproximadamente del nacimiento al destete.**

Se caracteriza por la primacía del vínculo alimentario y el predominio de la boca como zona erógena. En esta etapa se distingue una modalidad pasiva en la que impera el acto de llevar a la boca los objetos que generan interés en el niño, principalmente el seno materno en afán de alimentarse, y una activa asociada con la dentición, en la que el niño tiende a morder los objetos que lleva a su boca; ésta es según Françoise Dolto, (8) la primera pulsión agresiva del sujeto.

**Etapas Anal:**

**Aproximadamente de 1 a 3 años de edad.**

Esta etapa se distingue por la relación que establece el niño con los adultos en función de la alimentación y del descubrimiento que hace de su cuerpo por medio del control de los esfínteres.

**Etapas Fálica:**

**Corresponde al período entre los 3 ó 4 y los 5 ó 6 años de edad.**

Se basa en el interés por las diferencias sexuales, que se traduce en el niño en un sentimiento de orgullo del pene y por la envidia del mismo por parte de la niña. En esta etapa el órgano que

proporciona más estímulos placenteros al niño es el pene y a la niña, el clítoris. Durante este período se presenta el llamado complejo de Edipo.

**Latencia:**

Aproximadamente entre los 7 y los 13 años.

Etapa en la que en lugar de seguir desarrollándose hasta alcanzar la madurez sexual, las apetencias libidinales se inhiben y pasan a segundo plano.

Finalmente se caracteriza el período de la pubertad y la etapa genital, donde los genitales maduros constituyen la fuente principal de placer.

## 1.2 El desarrollo de la personalidad

Al interior de la teoría de Wallon, el término personalidad "está tomado... en el sentido del ser total, físico y psíquico, tal y como se manifiesta por el conjunto" (22,p.32) del comportamiento del-sujeto.

Este investigador considera que "el desarrollo del niño no se realiza por medio de una simple adición de progresos que se sucederían siempre en el mismo sentido, sino que presentan oscilaciones" (31, p. 127) en las que se distinguen mecanismos de anticipación y regresión, alternancias y fenómenos--de integración.

Reconoce la existencia de estadios funcionales cuya aparición no implica una sucesión lineal; un nuevo estadio no supone la desaparición del orden anterior en tanto que proviene de él; sin embargo, este nuevo estadio trae aparejado un modo distinto a partir del cual ordenará lo precedente.

Wallon considera que se suceden estadios de turbulencia separados por estadios más tranquilos, explicando que ésto se debe a la "alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o recobra."(22, p.33)

Piensa asimismo, que en toda etapa se manifiestan unidas la evolución de la personalidad y de la inteligencia del sujeto, y que al observar cada una de éstas habrá que considerar los "dominios" (31, p. 157) de la afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la persona.

Infiere que dada la rapidez del desarrollo del niño, puede ser que sus manifestaciones se mezclen entre sí, dando como resultado períodos con características mixtas.

Al interior de esta concepción es posible identificar las siguientes etapas (6, p.20):

I Estadio impulsivo y emocional. Aproximadamente de 0 a 1 año de edad.

En este estadio es posible observar una fase inicial de predominio de las reacciones fisiológicas, otra en que las expresiones emocionales tienen un rol dominante y, al final del estadio, el comienzo de la sistematización de los ejercicios sensoriomotrices.

II Estadio sensorio-motor y proyectivo. En general puede observarse entre un año y 3 de edad.

Período de reconocimiento del entorno y donde aparecen conductas que dan cuenta de la interiorización que el sujeto hace de su realidad, por medio de la imitación, del lenguaje y de la representación.

III Estadio del personalismo. De los 3 a los 6 años de edad.

Estadio en el que la independencia y el enriquecimiento del Yo son fundamentales; es la edad del narcisismo en la que el elemento fundamental lo constituye, el sujeto mismo y donde predomina la conquista de la propia autonomía.

IV Estadio del pensamiento categorial. Abarca aproximadamente de los 6 a los 11 años de edad.

Etapas en la que predomina la actividad de conquista y conocimiento del mundo exterior. Edad escolar por excelencia en que el sujeto es capaz de acceder a través de su contacto con los objetos concretos a la construcción de categorías y generalizaciones.

V Estadio de la pubertad y de la adolescencia. Se presenta a partir de los 11 ó 12 años de edad y su duración es variable.

En este estadio, el interés del sujeto vuelve a centrarse sobre sí mismo, en función a preocupaciones metafísicas o a elecciones y metas definidas.

### 1.3 El desarrollo cognoscitivo

Jean Piaget formuló una teoría del desarrollo cognoscitivo, al interior de la cual "El desarrollo, ... es en cierto modo una progresiva equilibra---ción, un perpetuo pasar de un estadio de menor---equilibrio a un estado de equilibrio superior"(27, p.11), lo que implica una construcción continua---que dará como resultado una adaptación, cada vez más precisa, del sujeto a su medio.

Supone la existencia de etapas en el desarrollo---cognoscitivo, diferenciadas unas de otras por la aparición de estructuras originales que las dis---tinguen. Establece que la organización distintiva de cada etapa no desaparece completamente al sur---gimiento de las estructuras posteriores, por el---contrario, lo esencial de ellas permanece como ba---se sobre la que se sustentarán las nuevas adquisi---ciones.

Piaget postula la continuidad de las etapas cuando dice que el niño no puede saltarse un período---ya que cada uno proviene del anterior y cada expe---riencia toma un lugar dentro de la estructura ac---tual y da, a su vez, paso a nuevas transformacio---nes.



Los siguientes postulados fundamentan la concepción Piagetiana del desarrollo cognoscitivo. (21, p. 275).

- El conocimiento tiene como finalidad que el individuo se adapte al medio en que se desenvuelve.
- El niño es cognoscitivamente activo, trata continuamente de conocer y comprender el mundo.
- El conocimiento es producto de un intercambio activo del sujeto con su medio.

A continuación presentamos la caracterización que hace Piaget de los períodos de desarrollo.

#### I Período de la inteligencia sensorio-motriz.

Abarca aproximadamente el tiempo comprendido entre el nacimiento y la aparición del lenguaje.

Subyace la consideración de que en este período, el sujeto no presenta pensamiento ni afectividad relacionados con representaciones que hagan suponer la evocación de las personas y objetos ausentes.

Este período es subdividido en 6 estadios, a saber:

1. Ejercicios reflejos. Donde se observa un predominio de los reflejos, ligado a las tendencias instintivas.
2. Primeros hábitos. En el que se repiten las reacciones reflejas, pero "asimilando" los nuevos estímulos, predominio de las reacciones concernientes al cuerpo del bebé.

3. Coordinación de la vista y de la presión y comienzo de las "reacciones circulares secundarias" Donde predominan ya los esquemas intencionales y ya no predominantemente sobre el propio cuerpo, si no aplicados sobre los objetos. Tendiente a observar los efectos que tiene la acción del sujeto sobre el medio.

4. Coordinación de los "esquemas secundarios". Comienzo de la acción del niño sobre el medio ambiente, donde coordina y aplica esquemas a situaciones nuevas.

5. Diferenciación de los esquemas de acción por-- "reacción circular terciaria". Donde predomina el descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa.

6. Comienzo de la interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con detención de la acción y comprensión brusca.

II Período de las representaciones preoperatorias. Abarca aproximadamente de los 18 meses a los 7 u- 8 años.

Este período es de vital importancia, ya que en-- su curso aparecen conductas que implican la evocación representativa de objetos ausentes, lo que-- supone la construcción o uso de significantes diferenciados. Este período se subdivide en 3 estadios.

1. Aparición de la función simbólica y comienzo-- de la interiorización de los esquemas de acción-- en representaciones.

2. Organizaciones representativas fundadas, ya sobre configuraciones estáticas, ya sobre una asimilación a la acción propia.

3. Regulaciones representativas articuladas. El pensamiento se basa en la intuición directa.

III Período de las operaciones concretas. Aproximadamente de los 7 u 8 años a los 12 años.

Período en el que el niño es capaz de razonar teniendo como base; propiedades, hechos y relaciones que tengan que ver con objetos y acontecimientos reales.

IV Período de las operaciones formales. Aproximadamente de los 12 años en adelante.

Período caracterizado por la ejecución de operaciones con objetos y acontecimientos no necesariamente concretos.

Para finalizar, es de interés señalar que Piaget considera de fundamental importancia, en la consecución de todos y cada uno de los períodos antes mencionados, la síntesis entre los siguientes factores: la maduración neurológica del sujeto, el ejercicio y la experiencia adquirida por medio de la acción, y por último, las interacciones sociales. Dicha síntesis resultará en una construcción cognoscitiva progresiva, factible gracias a la asimilación, esto es, la incorporación de elementos del entorno a la estructura del sujeto y a la

acomodación que posibilita la modificación de las-  
estructuras del sujeto en relación con los cambios  
que se dan en el medio.

#### 1.4 El desarrollo evolutivo

Finalmente tenemos la concepción de Arnold Gesell, quien establece que el desarrollo se genera y estructura en espiral; a partir de esta idea y de observaciones minuciosas, elaboró un perfil de comportamiento para las diferentes edades. Perfil cuya base teórica es la siguiente: (13)

- A lo largo de su trabajo intenta "... subrayar los factores constitutivos, en especial los ligados a la estructura neurofisiológica del sujeto." (24, p.66)
- Conceptualiza el crecimiento como determinante en el proceso de desarrollo que verá su culminación en un "estado de madurez psicológica" del sujeto.
- Si bien Gesell reconoce la importancia del medio en los procesos de desarrollo, no lo considera en tal sentido determinante.
- Postula que tanto el desarrollo físico como el mental se rigen por las mismas leyes de crecimiento y mecanismos evolutivos.
- Reconoce el carácter unitario de la vida mental normal.

- Considera que el organismo reincorpora "... en un nivel superior, lo que antes había recibido en otro inferior." (13, p.33)

- Para poner en evidencia los contenidos evolutivos de las conductas infantiles en los diferentes niveles, Gesell utiliza sus escalas descriptivas. Mismas que por su extensa especificidad, rebasan los objetivos de este trabajo.

Sin embargo, podemos acceder a la conceptualización de Gesell acerca del desarrollo, por medio de su propuesta metodológica de división de la conducta en cuatro campos principales; según el tipo de estimulación presente y de los esquemas que se coordinan en cada caso, a saber:

1. Características motrices: Comprende todas las conductas relacionadas con el equilibrio del cuerpo para moverse o desplazarse. Supone un desarrollo gradual que incluye la madurez neurológica y la coordinación cada vez más fina de los movimientos. Incluye conductas tales como las reacciones posturales, prensión, locomoción, coordinación de las partes del cuerpo, así como algunas aptitudes motrices específicas. La presencia gradual de las pautas motrices da cuenta de la madurez del aparato neuromuscular.

2. Conducta adaptativa: Este rubro incluye conductas que evidencian la capacidad del niño para adaptarse a nuevas situaciones, empleando su experiencia en relación con situaciones que requieran de adecuaciones perceptuales, de orientación, manuales y verbales. Incluye conductas tales como construcción con cubos, adaptación y discriminación de formas, dibujo, concepto numérico, memoria inmediata, discernimiento y resolución de problemas.

3. Conducta de lenguaje. Esta área abarca conductas tales que sean determinantes en la formación del lenguaje, en su aspecto fonético y significativo, Gesell enfatiza este aspecto por hallarse integrado a la totalidad de las conductas del sujeto.

4. Conducta Personal-Social: Este ámbito de la conducta comprende las actitudes del niño al relacionarse con otras personas, así como con su medio ambiente. Incluye actitudes de reconocimiento del otro y comunicación, la posibilidad para adaptarse a horarios o normas, así como a la adquisición de independencia en la alimentación, en el vestido y en el juego.

La división metodológica de la conducta en los citados sectores, no implica que el comportamiento del sujeto se manifieste separadamente, antes bien, Gesell supone que el niño reacciona siempre como una unidad.

081212

CAPITULO II.

ALTERACIONES EN EL DESARROLLO.

081212



## 2.1 Alteraciones en el desarrollo

Hasta aquí, hemos presentado algunas explicaciones teóricas en torno a la idea de un desarrollo "normal"; sin embargo, en la población con la que se trabaja en CAPEP se observa a "... niños que no van de acuerdo con este proceso por presentar alteraciones orgánicas, o bien, alteraciones conductuales provocadas por diversas causas que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje." (28, p. 10)

El término "alteración es considerado al interior de estos Centros como una "Disminución de la mecánica funcional que afecta los procesos madurativos y que puede tener dos orígenes: orgánica o psíquica." (28, p.445)

Nos encontramos así con términos como "alteración" "déficit" y "bajo rendimiento", que nos remiten a uno de los problemas más difíciles (4) y también más comunes a los que se enfrenta el médico, el psiquiatra o el psicólogo: la diferenciación de lo "normal" y lo "anormal".

Lo anterior nos refiere a la psicopatología, disciplina teórica cuyo "...objetivo es construir siste

mas conceptuales que den razón de un ámbito específico de coherencia fenoménica: las conductas anómalas."(25, p.15), a fin de discernir en su interior elementos que coadyuven a la comprensión del término "alteración", básico en la presente investigación.

Según Wolff Werner (33) existen tres puntos de vista a través de los que se valora la normalidad; uno es el concepto estadístico, según el cual, la normalidad está dada en función de la proximidad del sujeto a la "...tendencia de un grupo típico de individuos"(33,p.13), otro, es el punto de vista normativo, según el cual "Se erigen ideales..., convirtiendo en norma la ética media." (33, p.14). Y por último, el punto de vista clínico, desde el cual "se llama anormal y se clasifica, diagnostica y trata por medios biológicos o psicológicos, o por ambos, a la persona que ya no puede gobernar su propia vida o pone en peligro su ambiente."(33, p.14).

Wolff hace una revisión histórica donde identifica los referidos puntos de vista sobre la normalidad/anormalidad, y localiza tres formas para estudiar su estructura, a saber:

1. El origen de las alteraciones psíquicas es somático y se estudia descriptivamente, esto es, clasificando y describiendo las manifestaciones anormales.

2. La raíz de todo trastorno psíquico es psíquica, y se la trata de entender desde el punto de vista-analítico, dividiendo las manifestaciones anormales en sus elementos constitutivos fundamentales.

3. La base de las alteraciones psíquicas es psicósomática, y se pretende entender sintéticamente, esto es, buscando la conexión entre manifestaciones-aparentemente desligadas.

En este marco, el concepto de "alteración" vigente en los CAPEP se relaciona con la idea de que la base de los trastornos es psicósomática cuando apuntan que "...puede tener dos orígenes: orgánica o psíquica..."(28, p.445) y la valoración, a la vez que corresponde con el acercamiento sintético, implica el punto de vista estadístico cuando se habla de una "Disminución de la mecánica funcional--que afecta los procesos madurativos..."(28, p.445), ya que nos refiere a una norma en relación de la-cual se da tal disminución.

Ahora bien, si relacionamos el concepto de alteración con el de desarrollo, vemos que las investigaciones efectuadas en torno a éste, constituyen categorías que permiten diferenciar entre una torpeza inherente a la edad del sujeto y una "alteración" propiamente dicha.

En cada teoría revisada en el capítulo anterior,--

puede inferirse un concepto de "alteración en el desarrollo".

Así, cuando Anna Freud considera que para que se dé un desarrollo normal, debe presentarse "...estrecha correspondencia de crecimiento entre las distintas líneas de desarrollo, ... y que para tener una personalidad armoniosa el niño que ha alcanzado un nivel específico en la secuencia hacia la madurez emocional... debería haber alcanzado los niveles correspondientes en el desarrollo hacia la independencia corporal", (10, p.55) deja entrever, que la disarmonía que pueda manifestarse entre los niveles alcanzados en las líneas de desarrollo, se constituye como terreno fértil para la manifestación de alteraciones.

Para Jean Piaget, el desarrollo mental es una adaptación cada vez más fiel a la realidad, y en tanto que esta construcción continua apoye al individuo-- en su adaptación activa, se lo considerará como normal. Sin embargo, si por algún motivo, no logra establecerse un vínculo dialéctico entre el sujeto y los objetos y sujetos de su entorno, y por consiguiente se impide que el niño construya internamente la realidad, podría hablarse de "alteración en el desarrollo mental".

Arnold Gesell por su parte, se interesa en el desarrollo "normal cognoscible por la descripción-- de los comportamientos típicos de las sucesivas edades." (24, p.65)

basado en el supuesto de que el desarrollo sigue un curso fijo en un orden sucesivo natural. De manera tal que si el sujeto, por causas que le son propias y/o externas, sale de la "escala normal de las variaciones individuales." (13, p.307) o de las conductas inherentes a los niveles cronológicos propuestos, entonces podríamos inferir la posible existencia de una "alteración en el desarrollo".

Por su parte Henri Wallon entiende el desarrollo como un proceso que se origina en una completa indiferenciación del sujeto, tanto del entorno físico, como de las personas que le rodean; hasta llegar a una diferenciación y conciencia de sí mismo. Por lo que puede suponerse que si por algún motivo no le es dado al sujeto establecer una relación íntima y recíproca con su medio físico y humano, es factible que su desarrollo sufra alguna "alteración".

Ahora bien, en los CAPEP(28) se tiene una idea clara de las alteraciones que pueden presentar los niños en edad preescolar, por cada una de las áreas de desarrollo que identifican. Así tenemos que:

En el área Afectivo Social:

Las alteraciones estarán manifestadas por: labilidad emocional, impulsividad, perseverancia, agresividad o rebeldía "patológica", baja tolerancia a la frustración, conducta impredecible, enuresis,

trastornos del sueño, poca iniciativa, dependencia, inseguridad y dificultad para interactuar con el me dio ambiente.

En el área Perceptivo Motriz:

Las alteraciones se manifiestan como mala estructuración de las sensopercepciones y torpeza motora a nivel grueso y fino.

En el área Cognoscitiva:

Las alteraciones son evidenciadas por atención inestable, lábil y poco persistente.

Memoria inexacta, inconsistente, desorganizada y--- con poca duración de retención.

Baja capacidad de análisis, con frecuencia no llega a una síntesis.

Razonamiento a nivel prelógico, disminuido y con--- una inadecuada estructuración.

Dificultad para ubicarse espacialmente.

Desconocimiento de términos que señalan relaciones-temporales básicas como antes-después, primero-último.

Lenguaje pobre en contenido, incoherente, estereotipado, organizado incorrectamente y con alteraciones de fonación, también pueden presentar dislalias.

CAPITULO III.

EL DESARROLLO INFANTIL Y LA EVOLUCION DE LOS DIBUJOS  
DE LA FIGURA HUMANA.

### 3.1 El desarrollo infantil y la evolución de los dibujos de la figura humana.

Di Leo,<sup>(7)</sup> al revisar la bibliografía norteamericana y europea referente al dibujo infantil, considera-- que la gran cantidad de trabajos elaborados al respecto apoya la hipótesis de que así como es posible caracterizar el desarrollo del niño, también es posible identificar el etapas secuenciales en los dibujos infantiles.

Gesell, por su parte, considera que existe una determinante evolutiva que subyace a la expresión gráfica y puntualiza que "pueden observarse ciertas características específicas de cada edad, las cuales una vez disueltas en una gradación genética, representan un perfil de las tendencias evolutivas comunes a la mayoría de los niños y que determinan en gran parte, el curso que habrá de seguir la conducta con la creciente madurez." (13)

Puede decirse que a medida que el niño se desarrolla, su dibujo evoluciona exhibiendo etapas y secuencias características. Dentro de esta evolución de la expresión gráfica en general, es posible incluir las transformaciones que tiene la representación de la figura humana; que comienza por ser una figura apenas esbozada, sufriendo cambios hasta--



convertirse poco a poco en una representación más compleja.

Respecto de esta afirmación, Luquet merece una mención especial, ya que sus investigaciones pueden considerarse indispensables en cualquier estudio acerca del dibujo infantil dada su calidad y vigencia.

El mencionado investigador, presenta cuatro etapas secuenciales para caracterizar el desarrollo de la producción gráfica del niño. (7, p.24)

I Etapa del dibujo involuntario.

En la que el niño traza sin plena conciencia de que su trazo puede servir para representar algo.

II Etapa de transición entre el garabateo y la creación intelectual.

Etapa en la que el sujeto descubre que los trazos hasta ahora azarosos, pueden ser empleados para reoresentar algo.

III Etapa del realismo lógico o realismo intelectual.

Período en el que el niño dibuja en función de lo que sabe de los objetos y no en función de lo que ve. Esta etapa se extiende aproximadamente de los 3 a los 7 años y es considerada por Luquet como el

período culminante del desarrollo de la actividad-gráfica del niño.

#### IV Etapa del realismo visual.

Aproximadamente entre los 8 y los 9 años de edad, la producción gráfica se va sometiendo más a lo que el niño ve de los objetos.

Rouma (7, p. 24), por su parte, identifica las siguientes etapas en la representación de la figura humana trazada por los niños:

#### I Etapa preliminar

En la etapa preliminar observa la siguiente secuencia:

##### 1. Adaptación de la mano al instrumento.

Esta adaptación motriz se acompaña de intentos por trazar algo, en este primer momento el elemento--muscular es predominante.

##### 2. El niño nombra las líneas incoherentes que traza.

En este momento se observan intentos por relacionar su producción con algún elemento o persona de su entorno.

##### 3. Antes de ejecutar sus trazos anuncia lo que pretende representar.

Las líneas que en un momento dado surgieron por casualidad son ahora trazadas con toda intención.

##### 4. Descubre semejanzas entre los objetos y sus trazos, es decir, entre la realidad visual y sus producciones gráficas.

II Evolución de la rerepresentación de la figura humana.  
La secuencia observada en esta etapa es la siguiente:

1. Primeros ensayos con intentos de representación.  
Este período guarda semejanza con la etapa preliminar.

2. Etapa de renacuajo.

En la que la representación de la figura humana se reduce a su mínima expresión; a través del trazo de un círculo a modo de cabeza con ojos, agregando líneas como brazos y/o piernas.

3. Etapa de transición.

En la que es posible observar elementos de la etapa precedente y de la que está por consolidarse.

4. Representación completa de la figura humana vista de frente.

Período en el que la figura humana es perfectamente reconocible.

5. Etapa de transición entre la figura de frente y la de perfil.

6. Representación de la figura humana de perfil.

En tanto que para Di Leo (7) el desarrollo es un proceso dinámico en el que se presentan fases de equilibrio y desequilibrio, avances y retrocesos,-- así como una integración de las pautas recientemente adquiridas, y nuevamente un avance. Considera--- que esta lógica es también aplicable al desarrollo de la actividad gráfica en el niño.

Estima que la representación de la figura humana en el niño se manifiesta en el siguiente orden:

I Aproximadamente entre los 3 y los 4 años.

Se observa una síntesis en la representación del ser humano a elementos básicos tales como la cabeza, los brazos y piernas con un visible predominio de la cabeza. Paulatinamente agrega ojos, boca, nariz, orejas, en ocasiones dedos, pero todavía no el cuerpo.

Alrededor de los 4 años, el niño puede volverse muy consciente del ombligo y agregarlo a sus dibujos de la figura humana; este interés tiende a disminuir por lo general a los 5 años, aunque aparece frecuentemente en las representaciones de los preescolares lo cual es considerado como normal por Di Leo.

II Aproximadamente entre los 4 y los 5 años.

En este período, el niño agrega el tronco a su representación de la figura humana y coloca las extremidades casi correctamente en regiones superior e inferior de la representación del tronco, posteriormente se observa un intento de representación del perfil y del movimiento, para finalmente darse la representación de perfil, esto es, la manifestación del realismo visual.

De lo expuesto en este apartado, se observa cierta coincidencia en las etapas secuenciales caracterizadas para los dibujos infantiles. Dicha consistencia tiene mucho que ver con la idea de que el desarrollo general del sujeto, se refleja entre otras, en su producción gráfica, de tal manera que esta actividad del niño, y en especial su DFH sea de interés para los investigadores, dada la información que de ellos se puede obtener para aproximarse al conocimiento del ser humano en desarrollo.

CAPITULO IV.

EVALUACION, INTERPRETACION Y DIAGNOSTICO EN LOS

DIBUJOS DE LA FIGURA HUMANA.

En los niños, generalmente, el dibujo y el juego-- surgen como actos profundamente exoresivos de pecu-- liar naturaleza y espontaneidad por ello, pue-- den considerarse como una posibilidad metodológica necesaria para el conocimiento de su desarrollo.

En este sentido, las teorías acerca del desarrollo de la expresión gráfica infantil fundamentan la in clusión de situaciones de dibujo en una gran varie dad de tests.

El empleo de los dibujos como indicadores del ni-- vel intelectual o de estados emocionales data, se-- gún Goodnow (15, p. 17) del año de 1950.

(23)

En la actualidad autores como Sara Paín y Blanca E Edelberg<sup>(9)</sup> reconocen y consideran de fundamental-- importancia la integración del dibujo de la figura humana dentro del diagnóstico psicológico del niño. Para ambas autoras, las producciones gráficas uni-- das a otros tests, proporcionan datos sólidos y--- confiables sobre la totalidad del sujeto.

Respecto al uso del dibujo de la figura humana, en-- contramos diferentes enfoques teóricos que funda-- mentan dicho empleo.

De modo que hay autores, como Goodenough, que estarían de acuerdo con la premisa de que "ya que las realizaciones gráficas progresan en parte con el desarrollo de la inteligencia, es legítimo considerar el dibujo como un medio de explorar este desarrollo." (32, p.166); y otros, como Koppitz, que sostienen que en un mismo dibujo se expresan mensajes madurativos e inconscientes, estos últimos no relacionados necesariamente con la maduración.

En los siguientes apartados se explican en detalle las propuestas para evaluar los DFH tanto de Goodenough como de Koppitz.



## Test de Goodenough

### Fundamentos

Florence Goodenough estableció en 1926 las bases de un test de inteligencia, apoyándose en la representación de la figura humana realizada por niños; siendo con ello la primera investigadora en proponer una evaluación cuantitativa del desarrollo infantil en este sentido.

Para sus investigaciones partió del supuesto de que cuando el niño dibuja, no dibuja lo que ve, sino lo que sabe de los objetos; considerando de esta manera que la producción gráfica del niño es intelectual más que estética.

Para Goodenough, el acto de dibujar constituye una síntesis entre las estructuras osíquicas del niño y los estímulos que le rodean, integrados en un proceso gradual de maduración. En consecuencia, ligado a un proceso de desarrollo psicológico, basado en una serie de operaciones que deben darse a fin de que el sujeto pueda cumplir la consigna. Estas funciones son:

1. Asociación por semejanza: Descubre semejanza entre los trazos por él realizados y el objeto que trata de representar.

2. Análisis: Cuando el objeto a dibujar es visto en función de los elementos que lo constituyen.
3. Valoración a nivel inconsciente de los elementos del objeto y selección de los que parecen fundamentales.
4. Análisis de las relaciones espaciales: de la posición relativa del objeto respecto a otros.
5. Juicio de relaciones cuantitativas: de la proporción relativa del objeto respecto a otros.
6. Proceso en el que se reducen y simplifican los elementos constitutivos del objeto, en contornos gráficos.
7. Coordinación óculo-manual en el acto de dibujar.
8. Adaptabilidad: "Capacidad de ajustar el esquema dibujado a los nuevos rasgos que se agregan progresivamente conforme evoluciona el concepto."  
(Goodenough F. 1964. p.96)

Al referirse a los factores psicológicos inherentes al dibujo espontáneo de los niños, trata de demostrar su relación con el desarrollo intelectual general y considera que éstos proporcionan elementos de interés para estudiar y entender el crecimiento mental.

### El tema

Goodenough se basa en los siguientes criterios para optar por el tema de la figura humana:

- Es conocida por todos los niños.
- Genera interés.
- Posee significación afectiva.
- Dentro de las variantes en que puede representarse, conserva rasgos predominantes comunes.
- El tema es un hombre, por considerar que la vestimenta masculina tiene mayor uniformidad que la femenina.

### Aplicación

Este test es empleado según los criterios de Goodenough, para determinar el grado de desarrollo intelectual.

### Factores que pueden incidir en el resultado de la prueba

La autora considera entre los eventos que pueden influir en el resultado del test, los siguientes:

El talento y la educación estética.

El aprendizaje o entrenamiento en el dibujo.

Diferencias sexuales evidentes en diferencias cualitativas en la rerepresentación gráfica de la figura humana de niños y niñas.

## Consistencia y validez

La escala está basada en el análisis y valoración del dibujo de la figura humana de 3,593 niños de cuatro a diez años de edad.

Estudios efectuados por la autora y por otros investigadores han demostrado una alta correlación de su escala con distintos test de inteligencia; al respecto, Anne Anastasi(2) señala que no obstante la variabilidad de las correlaciones, la mayoría fluctúa en un nivel superior a 0.05, lo que aunado a la estandarización del test y a las revisiones de que ha sido objeto, garantizan un alto grado de confiabilidad y validez.

## Características generales

- Su contenido es de interés para los niños.
- Las indicaciones y la realización del dibujo toman poco tiempo.
- Es un medio de expresión idóneo para los niños.
- No es verbal.
- Su aplicación es sencilla.
- La administración puede ser grupal o colectiva.
- Su valoración es objetiva.
- Sus resultados tienen aplicación psicológica o pedagógica como prueba de inteligencia.

## Administración

Material: Hoja blanca tamaño carta, lápiz del no.2 con goma, es importante sentar al niño en una mesa lo más cómodo posible, sin estímulos que lo puedan distraer o le sirvan de modelo.

Instrucciones: "En estas hojas deben ustedes dibujar un hombre. Hagan el dibujo más lindo que puedan. Trabajen con mucho cuidado y empleen todo el tiempo que necesiten. Me gustaría que los dibujos de ustedes sean tan buenos como los de los niños de otras escuelas. Háganlos con entusiasmo y verán qué lindos dibujos hacen." (Székely, B. Los Tests. p. 586)

El examinador debe revisar que las instrucciones-- sean entendidas, pero no dar sugerencias ni ayuda-- aunque le sean solicitadas. Si el trabajo del niño tiene muchos borrones o la hoja está maltratada,-- proporcionar otra hoja. Si el pequeño dibuja algo-- diferente a lo solicitado, se le deja y posteriormente se le dá otra hoja insistiendo en que debe-- dibujar lo que se le ha pedido. Si hace comentarios sobre su dibujo, dejarlo, si la prueba se ha apli-- cado en forma individual; pero en aplicación gru pal indicar que posteriormente harán comentarios-- cuando todos terminen.

## Normas para la puntuación

### Escala

A continuación se presenta la escala integrada por 51 items, que se emplea para la valoración del dibujo:

CLASE A (figura humana irreconocible):

1. Garabato casual, incontrolado.
2. Líneas algo controladas, semejantes a formas geométricas.

CLASE B (toda forma clara que represente la figura humana):

1. Presencia de cabeza (Toda forma clara que la represente).
2. Presencia de piernas (número correcto; de frente 2; de perfil 1 a 2).
3. Presencia de brazos (representación clara, número exacto).
- 4a. Presencia de tronco (línea o figura bidimensional entre cabeza y piernas).
- 4b. Tronco más largo que ancho (considerar los puntos extremos en largo y ancho).
- 4c. Hombros perfectamente indicados (concavidad; cambio de dirección en la línea superior del tronco).
- 5a. Unión de brazos y piernas (unidos al tronco a cualquier altura).
- 5b. Piernas y brazos unidos al tronco en correcta ubicación (ubicación exacta de frente; perfil, sobre línea media del flanco, debajo del cuello).

6a. Presencia de cuello (indicación clara; separación de cabeza y tronco).

6b. Contorno del cuello como continuación de la cabeza, del tronco o de ambos.

7a. Presencia de ojos (ambos o uno sólo; cualquier forma).

7b. Presencia de nariz (cualquier representación)

7c. Presencia de boca (cualquier representación)

7d. Representación de la boca y la nariz en dos dimensiones; labios indicados.

7e. Representación de los orificios de la nariz.

8a. Representación de los cabellos.

8b. Presencia de cabello que no excede la circunferencia del cráneo. Mejor que un simple garabato. Sin transparencia; el contorno del cráneo no debe verse a través del cabello (deben cumplirse los tres requisitos en forma simultánea).

9a. Presencia de ropas (botones, sombrero, líneas horizontales o verticales trazadas por el tronco).

9b. Por lo menos dos prendas de vestir, no transparentes.

9c. Dibujo completo, libre de toda transparencia. Deben estar representados tanto las mangas como los pantalones.

9d. Por lo menos cuatro prendas de vestir bien definidas.

9e. Vestimenta completa sin incongruencias (vestuario reconocible y de especie definida).

10a. Presencia de dedos (indicación clara; cualquier forma).

10b. Número correcto de dedos (cinco dedos en ca da mano; según su posición pueden ser menos).

10c. Correcto detalle en los dedos (en dos dimen siones; más largos que anchos; deben formar ángulo-- no mayor de 180 grados).

10d. Representación del pulgar en oposición (pul gar diferenciado; un dedo lateral más corto).

10e. Representación de la mano como algo distin-- to de dedos o brazo.

11a. Presencia de articulación en el brazo. Codo u hombro o ambos (curvas indicando articulaciones).

11b. Articulación de la pierna: rodilla, cadera o ambas (flexión angular).

12a. Proporción de la cabeza (igual a mitad del-- tronco o igual a 1/10 del mismo; con tolerancia).

12b. Proporción de los brazos (longitud igual o poco mayor que la del tronco, sin alcanzar a las ro dillas; ancho menor que el tronco).

12c. Proporción de las piernas (longitud igual o doble a la del tronco; dos dimensiones).

12d. Proporción de los pies (en dos dimensiones-- el largo debe ser mayor que la distancia de la sue-- la al empeine; no mayor del tercio de la pierna ni menor que 1/10 de la misma).

12e. Proporción de dos dimensiones (aún cuando-- las manos y los pies sean simples líneas).

13. Representación de tacones (cualquier forma-- clara).

14a. Coordinación motriz: Líneas A (líneas con-- cierta firmeza; uniones claras).



14b. Coordinación motriz: Líneas B (líneas firmes con unión correcta; mayor exigencia que en el ítem anterior).

14c. Coordinación motriz: Contorno de la cabeza (sin irregularidades no intencionadas; superación-- formas círculo y elipse; movimiento controlado).

14d. Coordinación motriz: Contorno del tronco-- (como anterior).

14e. Coordinación motriz: Brazos y piernas (dos dimensiones; sin irregularidades ni estrechamientos en sus inserciones en el tronco).

14f. Coordinación motriz: Facciones (simetría; dos dimensiones; proporción nariz sobre punto medio de la boca, perfil; ojo de contorno regular, ubicación: la distancia del centro del ojo al contorno-- posterior de la cabeza será por lo menos el doble-- de la que media entre el centro del ojo y el borde-- de la nariz. Puntuación estricta).

15a. Presencia de orejas (cualquier representación; de frente dos, perfil una).

15b. Orejas en posición y proporción correctas-- (diámetro vertical mayor que horizontal; en el perfil, indicación simple; ubicación correcta).

16a. Detalles del ojo. Cejas, pestañas o ambas-- (cualquier representación clara).

16b. Detalle del ojo. Pupila (en ambos ojos).

16c. Detalle del ojo. Proporción.

16d. Detalle del ojo. Mirada (cara de perfil;-- ojo en perspectiva o forma común; desplazamiento de pupila).

17a. Representación de la frente y el mentón (espacio determinado por separación entre ojos y boca).

17b. Representación de la proyección del mentón. Barbilla claramente diferenciada del labio inferior (de frente: línea curva; frecuente en perfil).

18a. Perfil A (cabeza, tronco y pies de perfil se admite uno y no más de los errores siguientes: 1) una transparencia 2) piernas que no estén de perfil por lo menos el muslo de la pierna que aparece en segundo plano debe quedar oculto por el de la otra 3) brazos unidos al borde de la espalda extendidos hacia adelante).

18b. Perfil B (perfil correcto, sin errores;-- puede exceptuarse la perspectiva en el ojo).

Cómputo. Determinación de la edad mental y cociente intelectual.

La interpretación de este test se basa en un sistema de cotación que toma en cuenta todos los detalles y elementos que el niño plasma en su dibujo.

Cada elemento representado cuenta un punto, de la suma de los mismos se obtiene el "puntaje total" y éste se transforma en "edad mental" empleando el "Baremo" de Goodenough. El "cociente intelectual" se consigue dividiendo la "edad mental" (en meses y multiplicada por 100), entre la edad cronológica (en meses también).

Con la table de niveles se convierten los cocientes intelectuales en "niveles de inteligencia".

Baremo de Goodenough

Evaluación de la edad mental												
Años	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
	P u n t a j e s											
M	0	-	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
e	3	-	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41
s	6	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
s	9	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	-

Se ubica el puntaje obtenido y se hace coincidir con la línea superior que asigna "años", y la lateral--- que indica "meses".

Tabla de niveles de inte  
ligencia

Rango	C.I	Diagnóstico	
110-150	150	Genialidad (Genio)	
Superdo	140	Casi genialidad	
tados	139-120	Inteligencia muy superior	
	119-110	Inteligencia superior	
90-110			
Norma-	109-90	Inteligencia normal o	
les .		media	
0-90 Subdotados			
		89-80	Inteligencia lenta (infe
			rrior)
	Débiles mentales profundos	79-70	Debilidad mental leve torpeza
	69-50	Debilidad mental bien de	
		finida (débil profundo)	
Prehisti- cos mayores	49-20	Imbecilidad (imbécil)	
	19-0	Idiocia (idiota)	

## 4.2 Test de Koppitz

### Fundamentos

Por su parte, Elizabeth Koppitz considera la existencia de dos enfoques en la interpretación de los dibujos de la figura humana; uno con orientación evolutiva que estima el DFH como un test de maduración mental, y la orientación proyectiva que analiza los dibujos tratando de encontrar en ellos signos de necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad. Observa asimismo que los investigadores, al adherirse a uno u otro enfoque, -- ignoran o minimizan lo referente a la evaluación-- contraria.

La autora, sin embargo, parte de una hipótesis integrativa en la que conviven ambos enfoques, lo--- que aumenta las posibilidades para extraer de los DFH infantiles la mayor información posible, así--- piensa que: "los Dibujos de la figura humana reflejan primordialmente el nivel evolutivo del niño y sus actitudes interpersonales, es decir, sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida"(Koppitz, E. El dibujo de la figura humana en los niños. 1984. p. 18).

Al llegar a ésta hipótesis, Koppitz se apoya en los postulados teóricos de Harry Stack Sullivan respecto a las "relaciones interpersonales". Además, deduce a través de su experiencia, que algunos elementos de los DFH pueden tener valor tanto proyectivo-como evolutivo, pero no forzosamente para los mismos niños ni para el mismo nivel de edad.

De ahí su interés por diferenciar entre los elementos evolutivos y los emocionales inherentes a los DFH infantiles. Motivo por el cual, efectúa una investigación sistemática con niños de 5 a 12 años,--de la que se concluye que la estructura del dibujo--está determinada por la edad y nivel de madurez mental del sujeto; mientras que el estilo refleja sus--actitudes y preocupaciones; además de concebirlos--como productos de un ser en movimiento constante,--de tal manera que el dibujo que el niño trace en un momento dado, es susceptible de cambiar a consecuencia de la maduración y la experiencia.

#### El tema

El tema de este test es una "persona entera" ya que se supone que bajo esta consigna el niño queda en libertad de elegir la edad y el sexo de la figura a dibujar; y que al decidir de todas las opciones posibles la clase de "persona" que desea plasmar, el DFH se convierte en una rica fuente de información a nivel proyectivo.

### Aplicación

Koppitz atribuye valor a este test como indicador de maduración mental, y como test proyectivo de las preocupaciones y actitudes interpersonales de los niños de 5 a 12 años; dada su sensibilidad para detectar los cambios evolutivos y/o emocionales ocurridos en los sujetos.

#### Factores que pueden incidir en el resultado de la prueba

Koppitz, al igual que otros investigadores como Harris, Goodenough y Machover, observa diferencias-- mínimas pero consistentes en la frecuencia de los items evolutivos en los dibujos de niñas y niños.-- Los dibujos de las niñas en los grados inferiores-- superan a los de los niños, sin embargo, las diferencias entre los sexos disminuyen conforme aumenta la edad de los sujetos.

En todos los niveles de edad observa items que parecen ser más "masculinos" o "femeninos" respectivamente y son reflejo, según la autora, de actitudes aprendidas inconscientemente del entorno cultural del sujeto; por lo que Koppitz supone que la-- frecuencia de ocurrencia de algunos de estos items puede variar según cada cultura. Estos items "masculinos" y "femeninos" no corresponden a la categoría de esperados en ningún nivel de edad comprendido entre los 5 y 10 años.

### Consistencia y Validez

Koppitz realizó un estudio de confiabilidad del puntaje de los DFH tanto en lo referente a los items evolutivos, como a los indicadores emocionales (18, p. 24). Con la colaboración de otra psicóloga, evaluaron separadamente los dibujos de 10 alumnos de 2° grado elegidos al azar y los de 15 niños remitidos al psicólogo educativo.

Ambas examinadoras comoutaron un total de 467 items diferentes para todos los dibujos, de los cuales el 95% (444 items), fueron asignados por ambas psicólogas mientras que en el 5% (23 items) no hubo coincidencia, es decir, fueron observados solo por una u otra investigadora. En 10 de los DFH existió total acuerdo en la puntuación asignada, mientras que en 15 de los dibujos existió diferencia entre los puntajes asignados por ambas psicólogas en solo uno o dos puntos, lo que da cuenta de que el nivel de confiabilidad de su escala es alto.

En cuanto a la validez de los 30 items evolutivos, efectuó una serie de estudios en afán de verificar si las características que suponía inherentes a esta clase de items estaban presentes realmente, a--  
continuación las características referidas:

- 1- Están relacionados principalmente con la edad y maduración y aumentan en frecuencia de ocurrencia en relación directa con el crecimiento del niño.
- 2- No es influido por la consigna dada ni por el instrumento de dibujo.
- 3- No se haya muy influido por el aprendizaje escolar.
- 4- Así como tampoco es influido por la capacidad artística del niño.

A partir de los estudios realizados concluyó que:

- 1- Los items evolutivos están relacionados con la edad y la maduración e incrementan en forma regular su frecuencia de aparición, hasta que alcanzan un nivel definitivo en los sucesivos niveles de edad (Op. cit. p. 24).
- 2- Pareciera que el instrumento empleado (crayón o lápiz) tiene poco efecto en los DFH de las niñas, por lo que se les puede pedir que realicen su dibujo con uno u otro instrumento; sin embargo, con fines de investigación es preferible que los niños en edad preescolar realicen el DFH con crayón en lugar de lápiz. (Op. cit. p. 37).
- 3- El nivel evolutivo de los DFH corresponde a la edad cronológica de los sujetos, independientemente del grado de experiencia escolar. (Op. cit. p. 39)
- 4- Ningún item evolutivo aislado discriminó entre los sujetos con alta capacidad verbal o en ejecución, antes bien, observó gran semejanza en la fre



cuencia relativa de los items evolutivos en los dibujos de los grupos en estudio; por lo que concluye que los DFH no están marcadamente influenciados por la capacidad de ejecución del sujeto, sino que están principalmente relacionados con la edad y la maduración. (Op. cit. p. 43)

Además, la autora realiza un estudio para comprobar si los items esperados y excepcionales de los DFH pueden emplearse en la evaluación del nivel general de madurez mental (Op. cit. p. 45), en dicho estudio observó que las correlaciones entre los puntajes obtenidos por cada sujeto en el DFH y el test Stanford-Binet o el WISC eran muy significativas al nivel de 0.01 por medio de pruebas t; por lo que concluyó que los items esperados y excepcionales de los DFH pueden emplearse con cierta confianza en la evaluación del nivel de maduración mental.

En lo referente a los indicadores emocionales, también efectuó estudios normativos a fin de comprobar si cumplían con las características que consideró inherentes a ellos:

- 1- Deben poseer validez clínica, esto es, deben posibilitar la diferenciación entre los DFH de niños con problemas emocionales y los de niños sin problemas emocionales.
- 2- Deben presentarse con poca frecuencia en los DFH de los niños "normales", es decir, en menos del 16% de los dibujos de los niños en un nivel de edad dado.

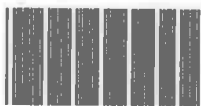
3- Su frecuencia de ocurrencia en los DFH no debe aumentar únicamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.

De los estudios efectuados (Op. cit. p. 55) concluye lo siguiente:

Comprobó que la mayoría de los indicadores examinados cumplían con los criterios de no aumentar en frecuencia de ocurrencia en relación con el aumento de edad de los niños, y en su mayoría eran "raros e inusuales".

Así también, notó que algunos items no cumplieron con uno o ambos criterios, sino hasta un determinado nivel de edad y que otros, dada su frecuencia de aparición en la mayoría de los niveles, fueron eliminados del listado de indicadores emocionales.

Finalmente, pudo observar que treinta de los 32 items investigados se presentaron con más frecuencia en los DFH de pacientes psiquiátricos que en los de alumnos bien adaptados, así como que los DFH de "niños perturbados" presentaron un número significativamente mayor de indicadores emocionales que los de niños "sin problemas emocionales serios".



81212

081212

## Características Generales

Prueba gráfica de interés para niños de 5 a 12 años de edad.

Su administración toma poco tiempo.

Puede administrarse en grupo o individualmente.

La evaluación de los protocolos es sencilla.

Posee amplias posibilidades de uso, tanto en psicología clínica como en psicología educativa.

### Administración

Para la administración de esta prueba es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El test DFH puede administrarse individual o colectivamente.
- Debe sentarse al niño en una mesa vacía, lo más cómodo posible.
- Proporcionarle una hoja de papel tamaño carta y un lápiz número 2 con goma de borrar.
- Consigna: "Querría que en esta hoja dibujaras una persona ENTERA. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa, y no una caricatura o una figura hecha con palotes". (Koppitz, .E. 1984. p. 21), para los niños preescolares, se puede agregar lo siguiente: "puedes dibujar un hombre o una mujer, o un chico, o una chica, lo que te guste dibujar". (Op. cit.p.21)
- No hay tiempo límite para concluir esta prueba.

- Se permite al niño borrar o arreglar su dibujo.
- El examinador debe observar la conducta del niño y anotar cualquier suceso que le parezca importante.
- Si un niño no queda satisfecho con su dibujo, puede dibujar al reverso o proporcionarle otra hoja si la pide.
- Si se administra grupalmente, debe sentarse a los niños lo más separados posible.
- Procurar que en el lugar de administración del test exista el menor número posible de distractores o estímulos que pudieran servir de modelo a los sujetos.

### Interpretación

Koppitz propone una interpretación de los DPH en función de dos tipos de signos, uno que está principalmente relacionado con la edad y nivel de maduración: IFEES EVOLUTIVOS y otro, que está relacionado principalmente con las actitudes y preocupaciones del niño: INDICADORES EMOCIONALES.

En este apartado se presentan cada uno de estos items e indicadores, y de éstos, se subraya aquellos que la autora considera significativos para la edad de 5 años; edad de los sujetos que formaron la muestra del estudio.

Koppitz seleccionó y definió 30 items que llamó evolutivos por estar relacionados con la edad y el ni

vel de maduración. Dividió estos ítems en esperados y excepcionales.

Los ítems evolutivos esperados son aquellos que encontró presentes en más del 85% de todos los dibujos de un nivel determinado. (Se subrayan para la edad de 5 años).

Los ítems evolutivos excepcionales son aquellos que se encontraron presentes en menos del 15% de todos los dibujos en un nivel dado. (Se indican con un asterisco para la edad de 5 años).

La omisión de cualquiera de los ítems evolutivos esperados, es un indicativo de inmadurez mental superior al promedio.

4

A continuación se presenta la relación de los 30--- ítems evolutivos:

1. Cabeza: cualquier representación, se requiere un bosquejo claro de la cabeza.
2. Ojos: Cualquier representación de los mismos.
3. <sup>\*</sup>Pupilas: Círculos o puntos definidos dentro de los ojos. Un punto con una raya encima se computa como ojos y cejas.
4. Cejas o pestañas: Cejas o pestañas o ambas.
5. Nariz: Cualquier representación.
6. <sup>\*</sup>Fosas Nasales: Puntos agregados a la representación de la nariz.

7. Boca: Cualquier representación de la misma.
8. \*Dos labios: Dos labios esbozados y separados por una línea; no se computan dos hileras de dientes.
9. Orejas: Cualquier representación de las mismas.
10. Cabello: Cualquier representación, o bien sombrero o gorra cubriendo la cabeza.
11. Cuello: Es necesario que haya una separación visible entre la cabeza y el cuerpo.
12. Cuerpo: Cualquier representación del mismo; es necesario un bosquejo claro.
13. Brazos: Cualquier representación.
14. Brazos en dos dimensiones: Cada uno de los brazos representado por más de una línea.
15. Brazos apuntando hacia abajo: Uno o ambos brazos apuntando hacia abajo, en un ángulo de  $30^{\circ}$  o más con respecto a la posición horizontal o brazos levantados adecuadamente para la actividad que esté realizando la figura, no se computa cuando los brazos se extienden horizontalmente y luego se inclinan hacia abajo.
16. \*Brazos correctamente unidos al hombro: Para computar este ítem es necesario que el hombro esté indicado, y los brazos deben estar firmemente conestados al tronco.
17. \*Codo: Se requiere que haya un ángulo definido en el brazo. No se computa una curva redondeada en el brazo.
18. Manos: Es necesario que haya una diferenciación de los brazos y de los dedos.
19. Dedos: Cualquier representación que se distinga de los brazos o las manos.

- 20.\*Número correcto de dedos: Cinco dedos en cada mano, a menos que la posición de la mano oculte algunos dedos.
21. Piernas: Cualquier representación; en el caso de figuras femeninas con faldas largas, se computa este ítem si la distancia entre la cintura y los pies es lo suficientemente larga como para permitir la existencia de piernas debajo de la falda.
22. Piernas en dos dimensiones: Cada una de las piernas señalada mediante más de una línea.
- 23.\*Rodilla: Un ángulo neto en una o ambas piernas. No se computa cuando hay sólo una curva en la pierna.
24. Pies: Cualquier representación.
- 25.\*Pies bidimensionales: Pies que se extienden en una dirección a partir de los talones y mostrando mayor largo que ancho, o pies dibujados en perspectiva.
- 26.\*Perfil: Cabeza dibujada de perfil, aunque el resto de la figura no esté íntegramente de perfil.
27. Ropa: Una prenda o ninguna: Ninguna prenda indicada, o sólo sombrero, botones o cinturón, o bosquejo de vestimenta sin detalles.
- 28: Ropa: Dos o tres prendas: Se computa como ropa lo siguiente: Pantalones o calzones, falda, camisa o blusa (la parte superior de un vestido, separada por un cinturón es computada como blusa), saco, sombrero, casco, cinturón, corbata, cinta de cabello o broche, collar, reloj, anillo, pulsera, pipa, cigarrillo, paraguas, bastón, arma de fuego, rastrillo, zapatos, calcetines, libro, portafolios, bate de beisbol.

29.\*Roca: Cuatro items o más: Cuatro o más de los--- items citados anteriormente.

30.\*Buenas proporciones: La figura "está bien", aun cuando no sea enteramente correcta desde el punto-- de vista anatómico.

### Normas para la puntuación

El método propuesto por Koppitz traduce los punta-- jes obtenidos a categorías amplias de funcionamien-- to intelectual más que a puntajes de C.I. Además,-- considera que los items esperados y excepcionales-- obtenidos pueden emplearse con cierto grado de con-- fianza como método rápido y fácil de evaluar el ni-- vel de madurez mental de grupos de niños.

Koppitz asignó un puntaje de 1 por cada item presen-- te, ya fuera esperado o excepcional.

La omisión de un item esperado se designa como -1. La presencia de un item excepcional se designa como +1.

Afin de evitar puntajes negativos se suma un valor de 5 al total de los puntajes positivos y negativos que un niño reciba en su protocolo. Así, la omisión de un item esperado se computa como  $-1+5=4$  y la pre-- sencia de un item excepcional como  $+1+5=6$ .

El resultado obtenido por medio de este sistema de-- puntuación se ubica en la tabla del nivel de capaci-- dad mental propuesta por Koppitz.



Tabla del nivel de capacidad mental

Puntaje DFH	Nivel de Capacidad mental
8 ó 7	Normal alto a superior (CI: 110 ó más)
6	Normal a superior (CI: 90-135)
5	Normal a normal alto (CI: 85-120)
4	Normal bajo a normal (CI: 80-110)
3	Normal bajo (CI: 70-90)
2	Borderline (CI: 60-80)
1 ó 0	Mentalmente retardado o funcionando en un nivel retardado debido a serios <u>pro</u> <u>blemas</u> emocionales.

Ahora bien, en lo que respecta a los indicadores--- emocionales, Koppitz los definió como; aquellos sig  
nos relacionados con las actitudes y preocupaciones de los niños.

Valiéndose de su propia experiencia y de las inves-  
tigaciones de Machover y Hammer; Elizabeth Koppitz-  
identificó 30 indicadores de este tipo, consideran-  
do dentro de esta clasificación a aquellos signos--  
que estuvieron presentes en menos del 16% de dibu--  
jos en un nivel de edad dado; además de que no mos-  
traron relación con la edad.

Clasificó estos indicadores en tres rubros diferen-  
tes; uno, referido a la calidad de los dibujos, otro  
relacionado con detalles que no se observan habitual  
mente en los dibujos, y el último, comprende las---  
omisiones de elementos que serían esperables en un-  
determinado nivel de edad.

A continuación, se presenta la relación de los indicadores emocionales que se consideran válidos para niñas y niños de 5 a 12 años. (Todos estos indicadores son válidos en el rango de edad marcado, a menos que se indique lo contrario).

#### Signos cualitativos

1. Integración pobre de las partes (niños 7 años, — niñas 6 años) Una o más partes no están unidas al resto de la figura.
2. Sombreado de la cara: Sombreado deliberado de toda la cara o parte de la misma, inclusive "peças", — "sarampión"; un sombreado suave y parejo de la cara y las manos para representar el color de la piel no se computa.
3. Sombreado del cuerpo y/o extremidades: (niños 9 años, niñas 8).
4. Sombreado de las manos y/o cuello: (niños 8 años, niñas 7).
5. Asimetría grosera de las extremidades: Un brazo o pierna difiere marcadamente de la otra en forma. — No se computa si los brazos o las piernas tienen — forma parecida, pero son un poco diferentes en el tamaño.
6. Figuras inclinadas: el eje vertical de la figura tiene una inclinación de  $15^{\circ}$  o más con respecto a la perpendicular.
7. Figura pequeña: De 5 cm. o menos de altura.
8. Figura grande: (Desde los 8 años en niñas y niños) De más de 23 cm de altura.

9. **Transparencias:** Transparencias que comprendan las proporciones mayores del cuerpo o las extremidades.

#### Detalles especiales

10. **Cabeza pequeña:** la altura de la cabeza es menos de un décimo de la figura total.
11. **Ojos bizcos o desviados:** Ambos ojos vueltos hacia adentro o hacia afuera. Mirada de reojo no se computa.
12. **Dientes:** Cualquier representación.
13. **Brazos cortos:** Apéndices cortos a modo de brazos, brazos que no llegan a la cintura.
14. **Brazos largos:** Por su longitud pueden llegar debajo de las rodillas, o donde éstas deberían estar.
15. **Brazos pegados al cuerpo:** No hay espacio entre el cuerpo y los brazos.
16. **Manos grandes:** De un tamaño igual o mayor al de la cara.
17. **Manos omitidas:** Brazos sin manos ni dedos, no se computan las manos ocultas detrás de la figura o en los bolsillos.
18. **Piernas juntas:** Piernas pegadas, sin ningún espacio entre sí.
19. **Genitales:** Representación realista o inconfundiblemente simbólica de los genitales.
20. **Monstruo o figura grotesca:** Lo grotesco de la figura debe ser buscado deliberadamente por el niño, y no el resultado de su inmadurez o falta de habilidad.
21. **Dibujo espontáneo de tres o más figuras:** Varias figuras que no están interrelacionadas, dibujo repe-

tido de figuras, no se computa el dibujo de un niño y una niña o el de la familia del sujeto.

22. Nubes: Cualquier representación de nubes, lluvia, nieve o pájaros volando.

#### Omisiones

23. Omisión de los ojos: Ausencia total de ojos,-- no se computa ojos cerrados o vacíos.

24. Omisión de nariz: (Niños 6 años, niñas 5)

25. Omisión de la boca.

26. Omisión del cuerpo.

27. Omisión de los brazos: (Niños 6 años, niñas 5).

28. Omisión de las piernas.

29. Omisión de los pies: (Niños 9 años, niñas 7).

30. Omisión del cuello: (Niños 10 años, niñas 9).

#### Normas para la puntuación

En el caso de los indicadores emocionales, se considera que la presencia de 2 o más de ellos en un dibujo sugiere la existencia de problemas emocionales en el sujeto, por lo que se considera altamente significativo para el diagnóstico.

S E G U N D A P A R T E

MARCO METODOLOGICO

El procedimiento para diagnosticar en los CAPEP a los niños en edad preescolar (de 4 a 6 años) que presentan alteraciones en el desarrollo, incluye la obtención de información sobre su lenguaje, su estado de salud, historia vital, dinámica familiar, antecedentes hereditarios, y en cuanto al aspecto psicológico, se aplican el test de la figura humana, el test Gestáltico Visomotor de Bender y el Test Terman-Merrill, que aportan datos acerca del rendimiento intelectual del sujeto, su nivel de madurez visomotor y la posible existencia de problemas a nivel orgánico.

Sin embargo, es de observarse que dentro de esta gran variedad de datos se deje de lado la posibilidad de obtener información rica y sistemática del aspecto emocional a través del test del dibujo de la figura humana aplicado dentro del proceso diagnóstico. Hecho explicable en tanto que al interior de los CAPEP este instrumento es reconocido como depositario de elementos cognoscitivo/intelectuales, por ello, su lectura se realiza con la evaluación de Goodenough.

La consideración del ser humano como un todo, y sus producciones como reflejo de ese todo no fragmentado, nos mueve a tratar de promover una lectura más global de los DFH aplicados a los niños que son remitidos a los CAPEP, con el objeto de que dicha lectura enriquezca la información para el diagnóstico de las alteraciones en el desa-

rollo en estos niños; tomando en cuenta para ello, los datos que a nivel emocional proporcione la evaluación-- de Koppitz.

La presente investigación tiene como origen este interés, y para efectuarla se formularon cuatro hipótesis-- mismas que se anotan a continuación.



## Hipótesis

- H<sub>1</sub>: Si los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental coinciden, existirá relación significativa entre los resultados que obtenga el mismo individuo del grupo Diagnosticado al evaluar su dibujo de la figura humana, con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.
- H<sub>2</sub>: Si los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental coinciden, existirá relación significativa entre los resultados que obtenga el mismo individuo del grupo No Diagnosticado al evaluar su dibujo de la figura humana, con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.
- H<sub>3</sub>: Si las alteraciones en el desarrollo repercuten en el área intelectual del sujeto, existirán diferencias significativas entre las frecuencias con que se presentan los items evolutivos esperados y excepcionales, al evaluar con los criterios de Koppitz los dibujos de la figura humana del grupo de niños diagnosticados y los del grupo no diagnosticado.

H<sub>4</sub>: Si las alteraciones en el desarrollo repercuten en el área emocional del sujeto, existirán diferencias significativas en la frecuencia de aparición de indicadores emocionales obtenidos al evaluar con los criterios de Koppitz los dibujos de la figura humana del grupo de niños diagnosticados y los del grupo no diagnosticado.

## 2. Sujetos

La población para esta investigación quedó constituida por los sujetos de ambos sexos, en edades comprendidas entre los 5 años 0 meses y los 5 años 11 meses, diagnosticados y no diagnosticados con alteraciones en el desarrollo, adscritos al momento de la investigación al Sistema de Educación Preescolar Oficial en el Distrito Federal.

Para seleccionar la muestra de sujetos diagnosticados, se visitó cada uno de los 20 CAPEP que funcionan actualmente en el D.F; del total de niños de 5-años que fueron diagnosticados con alteraciones en el desarrollo por el personal de cada Centro en un período no mayor a un mes antes del inicio de la investigación, que recibían tratamiento grupal en el CAPEP y que estuvieran presentes al momento de la visita, se seleccionó al azar a 5 niños a quienes se les aplicó el test del Dibujo de la Figura Humana.

A partir de este procedimiento quedó integrado el grupo I de sujetos Diagnosticados que incluyó a un total de 100 niños, de los cuales 30 fueron del sexo femenino y 70 del sexo masculino.

Para obtener al grupo de niños que integraron la muestra de sujetos no diagnosticados, se efectuó el procedimiento que a continuación se describe:

De los Jardines de Niños que canalizan población a los CAPEP en el D.F., se eligió al azar un Jardín por cada uno de los CAPEP. Al interior de cada Jardín, y del total de los grupos de tercer grado existentes, se seleccionó al azar un grupo, por ser éstos en los que se concentran los alumnos de 5 años de edad, finalmente, en cada grupo se eligió azarosamente a cinco niños a los que se les aplicó el test del Dibujo de la Figura Humana.

A partir de este procedimiento quedó integrado el grupo II de sujetos No Diagnosticados que incluyó a un total de 100 niños, número equivalente al tamaño de la muestra de niños diagnosticados, de los cuales 51 fueron del sexo femenino y 49 del sexo masculino.

Tabla No. 1

Número y características de los sujetos que integraron el Grupo I -Diagnosticados- en CAPEP.

Edad \ Sexo	5.0	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	Total
Femenino	-	1	-	3	2	-	5	3	3	4	4	5	30
Masculino	-	-	6	6	13	7	7	10	3	4	7	7	70
Total	0	1	6	9	15	7	12	13	6	8	11	12	100

Tabla No. 2

Número y características de los sujetos que integraron el Grupo II -No Diagnosticados- en Jardines de Niños.

Edad Sexo	5.0	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	Total
Femenino	-	3	2	5	9	7	3	5	1	7	7	2	51
Masculino	-	3	-	2	8	4	7	5	5	9	2	4	49
Total	0	6	2	7	17	11	10	10	6	16	9	6	100

### 3. Diseño de Investigación

El diseño utilizado en esta investigación fue de dos muestras relacionadas, en lo que respecta a la comparación de los puntajes que cada niño obtuvo en las dos evaluaciones de los Dibujos de la Figura Humana con los criterios de Koppitz y de Goodenough.

En este momento, cada sujeto funcionó como su propio control comparándosele consigo mismo.

Presentación esquemática:

cri- te- rio No Dx.	Koppitz	Goodenough
1	Puntajes obtenidos por cada sujeto en ambas pruebas.	
2		
3		
.		
100		

cri- te- rio No Dx.	Koppitz	Goodenough
1	Puntajes obtenidos por cada sujeto en ambas pruebas.	
2		
3		
.		
100		

Posteriormente, el diseño de investigación fue de dos muestras independientes ya que las comparaciones se efectuaron entre dos grupos de sujetos diferentes:--- grupo diagnosticado y grupo no diagnosticado.

Presentación esquemática:

Criterios de Koppitz		
Goo.	I. Evol. Esperados	
	Presencia	Ausencia
Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as
No Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as

Criterios de Koppitz		
Goo.	I. Evol. Excepcional.	
	Presencia	Ausencia
Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as
No Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as



Criterios de Konnitz		
Gpo.	Indic. Emocionales	
	Presentes	Ausentes
Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as
No Dx.	Frecuen <u>ci</u> as	Frecuen <u>ci</u> as

Fué además, un estudio de campo ya que se realizó en el medio al que habitualmente asisten los sujetos que integraron la muestra.

#### 4. Variables

a) Variables "intra". Las comparaciones se establecieron dentro de un mismo grupo.

$V_1$ : Madurez Mental.

Madurez mental definida conceptualmente de acuerdo a Koppitz como "...categorías amplias de funcionamiento intelectual..." que "... se consideraran suficientes para diferenciar entre niños que son mentalmente retardados y aquellos que tienen una capacidad promedio o superior." (Koppitz.E., 1984. p. 49)

Definida operacionalmente la madurez mental fué medida evaluando un mismo dibujo con 2 instrucciones distintas, la de Goodenough y la de Elizabeth M. Koppitz.

b) Variables "inter". Las comparaciones se establecieron entre (inter) grupos.

El área intelectual definida conceptualmente por Koppitz como "...estadio actual de desarrollo mental..." del niño. (Koppitz. E., 1984. p. 18)

Definida operacionalmente el área intelectual fué evaluada por medio de los criterios de Koppitz para los dibujos de la figura humana.

**V<sub>3</sub>: Area emocional.**

El área emocional definida conceptualmente por Koppitz como los signos que "...no están relacionados primariamente con la edad y maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes." en un momento dado. (Koppitz. E., 1984. p. 53)

Definida operacionalmente el área emocional fué evaluada por medio de los criterios de Koppitz para los dibujos de la figura humana.

**V<sub>4</sub>: Alteraciones en el desarrollo.**

Alteraciones en el desarrollo definido conceptualmente en el Programa de Atención Preventiva de Educación Preescolar "Se refiere a la disminución de la mecánica funcional que afecta los procesos madurativos. Puede tener dos orígenes: orgánica o psíquica." (Programa de Atención Preventiva de Educación Preescolar. 1984. p. 445)

Definidas operacionalmente, las alteraciones en--

el desarrollo fueron identificadas de acuerdo a lo consignado en el apartado de "Diagnóstico" - en el expediente de cada niño canalizado a los-CAPEP.

V<sub>5</sub>: Edad.

Se consideró la edad cronológica de los sujetos en años cumplidos.

La edad se limitó a un rango de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses.

V<sub>6</sub>: Sexo.

Se consideró el sexo de los sujetos; masculino- o femenino, el cual fué consignado en el dibujo que cada niño realizó.

V<sub>7</sub>: Diagnóstico.

Definido conceptualmente y de acuerdo a Székely, se consideró el diagnóstico como "el procedimiento por el cual se determina la naturaleza de una enfermedad o desorden, mediante el estudio de su origen, evolución, signos y síntomas-manifiestos." (Székely B., 1972. p. 189)

Operacionalmente, el diagnóstico se consideró como el proceso inicial efectuado por el personal de CAPEP, con los niños canalizados a estos Centros.

Adquirió dos valores: Niños diagnosticados y Niños no diagnosticados con alteraciones en el desarrollo.

## 5. Procedimiento

Una vez que se obtuvo la aprobación por parte de las autoridades de CAPEP para extraer la muestra de la población de todos estos Centros en el D.F., se procedió a elegir al azar, por cada CAPEP un Jardín de Niños de los cuales se localizó nombre y ubicación para programar las fechas en que serían visitados.

Esta programación fué presentada a la profesora Jose fina Lobera Gracida, jefa del Departamento de Operación de CAPEP para que, por su conducto, la profesora Ma. Teresa Oviedo Esquivel, Subdirectora de Operación de Jardines de Niños de la Dirección General de Educación Preescolar, permitiera obtener de los J.N. elegidos la muestra de sujetos no diagnosticados.

La siguiente es una relación de las instituciones que fueron visitadas para extraer las muestras de la presente investigación.

Los 20 CAPEP que funcionaban en el D.F. al momento de la investigación, y de los que se obtuvo la muestra de niños diagnosticados fueron:

C.A.P.E.P. "Coyoacan".

C.A.P.E.P. "Tlatelolco".

- C.A.P.E.P. "Iztapalapa I".
- C.A.P.E.P. "Lomas de Becerra".
- C.A.P.E.P. "Tlalpan".
- C.A.P.E.P. "Balbuena"
- C.A.P.E.P. "Azcapotzalco".
- C.A.P.E.P. "Cuajimalpa".
- C.A.P.E.P. "Iztacalco I".
- C.A.P.E.P. "Miguel Hidalgo".
- C.A.P.E.P. "Axotla".
- C.A.P.E.P. "Taxqueña".
- C.A.P.E.P. "Gustavo A. Madero I".
- C.A.P.E.P. "Benito Juárez".
- C.A.P.E.P. "Xochimilco".
- C.A.P.E.P. "Magdalena Contreras".
- C.A.P.E.P. "Alvaro Obregón".

C.A.P.E.P. "Gustavo A. Madero II".

C.A.P.E.P. "Iztacalco II".

C.A.P.E.P. "Iztapalapa II".

A continuación se citan los nombres y claves de los Jardines de Niños de los que se obtuvo la muestra— de sujetos no diagnosticados.

M-1130-122 "U.N.I.C.E.F.".

M-171-47 "Seguro Social A.".

M-921-87 "Las Aguilas".

M-871-101 "Estado de Tlaxcala".

M-325-88 "Holanda".

M-964-125 "Luz García de Campillo".

M-300-84 "Héroes de 1810".

M-714-151 "Cuauhximalpan".

M-218-19 "Francisco Zarco".

M-1138-95 "Estado de Oaxaca".



- M-1252-155 "John Dewey".
- M-615-143 "José María Velasco".
- M-1171-72 "Federico Chopin".
- M-457-107 "Macuixochitl".
- M-188-167 "Fernando Montes de Oca".
- M-856-123 "Escuela Superior de Guerra".
- M-667-141 "Yolicualcan".
- M-32-14 "José María Morelos".
- M-072 "Cuauhtémoc".
- M-467-26 "México Olímpico".

El criterio para visitar los Jardines de Niños y--- CAPEP fué dado por el análisis de la proximidad geográfica entre cada uno de ellos, de tal manera que en un período de 30 días hábiles se visitaron los-- 40 Centros, lo que significó un promedio de 2 instituciones por día.

Una vez que las responsables de cada Centro conocie ron los objetivos de la investigación, además de las características y criterios de selección de los

sujetos con quienes se trabajaría, se procedió a la selección al azar de los niños.

Quando se tuvo contacto con el grupo de cinco niños, y después de una breve conversación acerca de la tarea que realizarían con la investigadora; se procedió a la aplicación del instrumento bajo la premisa de que la tarea se realizaría únicamente con los sujetos seleccionados, evitando así cualquier posibilidad de distracción.

El instrumento empleado en esta investigación fué-- el test del Dibujo de la Figura Humana, administrado colectivamente y siguiendo las instrucciones de Elizabeth Koppitz.

## 6. Tratamiento Estadístico

Para realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos se recurrió a la Estadística No-Paramétrica, ya que los datos a analizar consistían en rangos o conteos de frecuencia, esto es, fué posible clasificar los eventos por una característica y determinar qué evento poseía más o menos de dicha característica que otro, pero no era posible especificar la magnitud de la diferencia.

Se empleó el coeficiente de correlación por rango de Spearman para probar  $H_1$  y  $H_2$ , y la prueba de  $X^2$  para probar  $H_3$  y  $H_4$ .

En este apartado se anotan los contrastes de hipótesis realizados mediante las pruebas estadísticas mencionadas.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_1$ .

Hipótesis de Nulidad:

No existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños diagnosticados al evaluar sus dibujos con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

Prueba estadística:

Coefficiente de correlación de rango de Spearman:  $r_s$ .

Se escogió esta prueba por ser una medida de asociación que requiere que ambas variables sean medidas por lo menos en una escala ordinal.

Como se presentaron ligas (dos o más sujetos recibieron el mismo puntaje en la misma variable) se usó la siguiente fórmula:

$$r_s = \frac{\sum x^2 + \sum y^2 - \sum d^2}{2\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$$

donde:

$$\sum x^2 = \frac{N^3 - N}{12} - \sum Tx$$

$$\sum y^2 = \frac{N^3 - N}{12} - \sum Ty$$

y donde:

T es el factor de corrección del efecto de los rangos ligados:  $T = \frac{t^3 - t}{12}$

siendo t el número de observaciones ligadas en un rango dado.

Prueba de significación de rs:

Dado que el valor de  $N=100$ , la significación se probó con la  $t$  de Student.

$$t = rs \sqrt{\frac{N-2}{1-rs^2}}$$

con  $gl = N-2$  Tomando  $gl=120$  pues la tabla B no registra  $gl=98$  (30, p. 282)

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $t$  es mayor que un valor de  $t$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para cierto nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Valores calculados:

$$rs = \frac{76226.5 + 83107.5 - 39364.75}{2 \sqrt{(76226.5) 83107.5}} = .7498$$

$$t = .7498 \sqrt{\frac{100-2}{1-.7498^2}} = 11.21$$

Decisión:

Si  $t > 1.980 \Rightarrow H_0$  se rechaza, para  $\alpha = 0.05$

$t = 11.21$

Conclusión:

Se rechaza  $H_0$  con  $\alpha = 0.05$  y  $gl = 120$

Por lo tanto, existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños Diagnosticados al evaluar sus dibujos con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_2$ .

Hipótesis de nulidad:  $H_0$ :

No existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños no diagnosticados al evaluar sus dibujos-- con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

Prueba estadística:

Coefficiente de correlación de rango se Spearman:  $r_s$ . Se escogió esta prueba por ser una medida de asociación que requiere que ambas variables sean medidas por lo menos en una escala ordinal.

Como se presentaron ligas (dos o más sujetos recibieron el mismo puntaje en la misma variable) se usó la siguiente fórmula:

$$r_s = \frac{\sum x^2 + \sum y^2 - \sum d^2}{2\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$$

donde:

$$\sum x^2 = \frac{N^3 - N}{12} - \sum Tx$$

$$\sum y^2 = \frac{N^3 - N}{12} - \sum Ty$$

Y donde:

$f$  es el factor de corrección del efecto de los rangos ligados:  $T = \frac{t^3 - t}{12}$

siendo  $t$  el número de observaciones ligadas en un rango dado.

Prueba de significación de rs:

Dado que el valor de  $N=100$ , la significación se probó con la  $t$  de Student.

$$t = rs \sqrt{\frac{N-2}{1-rs^2}}$$

con  $gl = N-2$  Tomando  $gl=120$  pues la tabla B no registra  $gl=98$  (30, p. 282)

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $t$  es mayor que un valor de  $t$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para cierto nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Valores calculados:

$$rs = \frac{70700 + 82995 - 57262.5}{2 \sqrt{(70700) 82995}} = .62$$

$$t = .62 \sqrt{\frac{100-2}{1-.62^2}} = 7.82$$



**Decisión:**

Si  $t > 1.980 \Rightarrow H_0$  se rechaza, para  $\alpha = 0.05$

$t = 7.82$

**Conclusión:**

Se rechaza  $H_0$  con  $\alpha = 0.05$  y  $gl = 120$

Por lo tanto, existe relación entre los puntajes obtenidos por los niños No Diagnosticados al evaluar sus dibujos con los criterios de Koppitz y los de Goodenough.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_3$ .

Hipótesis de nulidad:  $H_0$ :

No existe diferencia entre los dos grupos (Niños-Diagnosticados y niños No Diagnosticados) en las frecuencias obtenidas en los ítems evolutivos esperados y excepcionales.

Prueba estadística:

Se escogió la prueba  $\chi^2$  para dos muestras independientes porque los dos grupos son independientes, y porque los "puntajes" en estudio son frecuencias en categorías discretas (presente y ausente).

Nivel de significación:

$\alpha=0.05$  y  $N=200$ , el número de sujetos de la muestra.

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $\chi^2$  es mayor que un valor de  $\chi^2$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para un cierto nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Como  $N > 40$  y se trató de una tabla  $2 \times 2$  se empleó la siguiente fórmula:

$$\chi^2 = \frac{N (|AD - BC| - \frac{N}{2})^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

donde:

		Clasificaciones		Total
Gpo.	A	B		A+B
	C	D		C+D
		A+C	B+D	N=200

$$gl = (r-1)(k-1) \quad gl=1$$

donde:

r es el número de clasificaciones = 2

k es el número de grupos = 2

Valores calculados:

Para los items evolutivos esperados:

$$\chi^2 = \frac{200 (|(84)(2) - (16)(98)| - \frac{200}{2})^2}{(100)(100)(180)(20)} = 9.38$$

Para los items evolutivos excepcionales:

$$\chi^2 = \frac{200 (|(11)(80) - (89)(20)| - \frac{200}{2})^2}{(100)(100)(31)(169)} = 2.44$$

Decisión:

Si  $x^2 > 3.84 \Rightarrow H_0$  se rechaza para  $\alpha = 0.05$   
 $x^2 = 9.38$                        $x^2 = 2.44$

Conclusión:

Se rechaza  $H_0$  con  $\alpha 0.05$  y  $gl = 1$  respecto a los items evolutivos esperados.

No se rechaza  $H_0$  con  $\alpha 0.05$  y  $gl = 1$  respecto a los items evolutivos excepcionales.

Por lo tanto, existe diferencia entre los dos grupos en las frecuencias obtenidas en los items evolutivos esperados, pero no en lo que respecta a las frecuencias obtenidas en los items evolutivos excepcionales.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_4$ .

Hipótesis de nulidad:  $H_0$ :

No existe diferencia entre los dos grupos (niños-Diagnosticados y niños No Diagnosticados) en las frecuencias obtenidas en los indicadores emocionales.

Prueba estadística:

Se escogió la prueba  $\chi^2$  para dos muestras independientes porque los dos grupos son independientes, y porque los "puntajes" en estudio son frecuencias en categorías discretas (presente y ausente).

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$  y  $N=200$ , el número de sujetos de la muestra.

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $\chi^2$  es mayor que un valor de  $\chi^2$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para un cierto nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Como  $N > 40$  y se trató de una tabla 2x2 se empleó la siguiente fórmula:

$$x^2 = \frac{N ( | AD - BC | - \frac{N}{2} )^2}{(A+B) (C+D) (A+C) (B+D)}$$

donde:

	Clasificaciones		Total
Gpo.	A	B	A+B
Gpo.	C	D	C+D
	A+C	B+D	N=200

$$gl = (r-1) (k-1) \quad gl = 1$$

donde:

r es el número de clasificaciones = 2

k es el número de grupos = 2

Valores calculados:

$$x^2 = \frac{200 ( | (67) 51 - (33) 49 | - \frac{200}{2} )^2}{(67+33) (49+51) (67+49) (33+51)} = 5.93$$

Decisión:

Si  $x^2 > 3.84 \Rightarrow H_0$  se rechaza para  $\alpha = 0.05$   
 $x^2 = 5.93$

Conclusión:

Se rechaza  $H_0$  con  $\alpha = 0.05$  y  $gl = 1$

Por lo tanto, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las frecuencias obtenidas en los indicadores emocionales.

## 7. Resultados e interpretación

Se reportan en primer lugar los datos obtenidos en la evaluación de los Dibujos de la Figura Humana con los criterios de Goodenough y de Koppitz, comprende de la tabla No. 3 a la No. 13

Posteriormente se incluye la interpretación que se hizo de los resultados obtenidos.



Tabla No. 3

Tabla que muestra los puntajes que obtuvieron en la evaluación del Dibujo de la Figura Humana, con los criterios de Goodenough (dados en C.I.) y con los criterios de Koppitz (dados en Nivel de Capacidad Mental), los sujetos del grupo Diagnosticado.

Ss. Goodenough Koppitz			Ss. Goodenough Koppitz		
1	80	3	26	86	4
2	91	5	27	98	5
3	95	4	28	80	4
4	86	4	29	84	4
5	94	5	30	97	5
6	102	4	31	83	5
7	102	5	32	99	5
8	97	4	33	81	3
9	94	4	34	76	2
10	86	5	35	86	4
11	89	4	36	75	4
12	90	5	37	80	4
13	74	4	38	93	4
14	95	5	39	88	4
15	90	4	40	98	5
16	118	6	41	81	2
17	86	3	42	72	3
18	119	7	43	77	5
19	95	4	44	91	6
20	81	3	45	81	3
21	77	4	46	71	2
22	100	5	47	94	4
23	88	4	48	91	5
24	87	3	49	89	4
25	76	1	50	89	4

Tabla No. 3 (Continuación)

Ss.	Goodenough	Koppitz	Ss.	Goodenough	Koppitz
51	82	4	76	78	1
52	100	5	77	71	2
53	72	2	78	92	5
54	85	4	79	94	5
55	76	4	80	61	2
56	90	4	81	81	3
57	95	4	82	79	4
58	111	5	83	90	5
59	86	4	84	90	4
60	97	5	85	89	4
61	72	4	86	99	5
62	72	2	87	90	4
63	90	5	88	73	2
64	94	4	89	77	3
65	80	3	90	82	3
66	86	3	91	102	4
67	86	4	92	86	4
68	99	5	93	89	5
69	84	3	94	89	5
70	74	1	95	105	5
71	86	4	96	89	3
72	76	2	97	82	3
73	78	2	98	95	4
74	72	3	99	77	3
75	72	2	100	97	5

Tabla No. 4

Tabla que muestra los puntajes que obtuvieron en la evaluación del Dibujo de la Figura Humana, con los criterios de Goodenough (dados en C.I.) y con los criterios de Koppitz (dados en Nivel de Capacidad Mental), los sujetos del grupo No Diagnosticado.

Ss. Goodenough Koppitz			Ss. Goodenough Koppitz		
1	94	3	26	102	4
2	91	5	27	109	5
3	91	5	28	77	4
4	97	4	29	78	1
5	145	9	30	73	3
6	94	5	31	100	5
7	88	4	32	94	5
8	100	5	33	83	4
9	97	5	34	87	3
10	94	5	35	94	5
11	128	6	36	105	5
12	101	7	37	112	7
13	120	7	38	105	5
14	100	5	39	112	5
15	94	5	40	95	5
16	108	6	41	84	3
17	87	4	42	88	4
18	91	5	43	94	4
19	100	5	44	95	5
20	99	4	45	75	3
21	94	5	46	103	4
22	83	3	47	105	5
23	98	5	48	108	4
24	95	4	49	94	4
25	85	2	50	97	5

Tabla No. 4 (Continuación)

Ss. Goodenough Koppitz			Ss. Goodenough Koppitz		
51	105	5	76	113	7
52	94	5	77	103	5
53	103	5	78	123	5
54	108	6	79	92	4
55	112	5	80	108	5
56	100	5	81	100	4
57	105	7	82	103	5
58	93	5	83	108	5
59	76	3	84	99	4
60	91	5	85	101	7
61	96	6	86	100	6
62	97	4	87	100	5
63	97	6	88	105	5
64	106	5	89	103	5
65	103	5	90	103	6
66	98	4	91	78	3
67	102	5	92	94	5
68	100	5	93	111	5
69	90	4	94	98	4
70	84	5	95	97	5
71	100	6	96	110	5
72	91	4	97	95	5
73	111	5	98	108	5
74	124	6	99	94	5
75	110	6	100	114	5

Tabla No. 5

Tabla que muestra los puntajes que obtuvieron los sujetos del grupo Diagnosticado, al evaluar sus Dibujos de la Figura Humana con los criterios de Koppitz (Items evolutivos esperados y excepcionales e indicadores emocionales).

Ss.	Criterios de Koppitz		
	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
1	3	0	3
2	5	0	2
3	4	0	3
4	4	0	3
5	5	0	0
6	4	0	2
7	5	0	2
8	4	0	0
9	4	0	3
10	5	0	2
11	4	0	2
12	5	0	0
13	4	0	2
14	5	0	2
15	4	0	1
16	5	1	3
17	2	1	2
18	5	2	1
19	4	0	1
20	3	0	2
21	4	0	2
22	5	0	0
23	4	0	0
24	3	0	2
25	1	0	4
26	4	0	4
27	5	0	0
28	4	0	2
29	4	0	1
30	5	0	0

Tabla No. 5 (Continuación)

Criterios de Koppitz			
Ss.	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
31	4	1	2
32	5	0	1
33	3	0	3
34	2	0	4
35	4	0	3
36	3	1	2
37	4	0	1
38	4	0	2
39	4	0	2
40	5	0	1
41	2	0	3
42	3	0	4
43	4	1	1
44	5	1	2
45	3	0	3
46	2	0	3
47	4	0	2
48	5	0	1
49	4	0	2
50	4	0	1
51	4	0	1
52	5	0	3
53	2	0	5
54	3	1	3
55	4	0	1
56	4	0	2
57	3	1	1
58	5	0	1
59	4	0	2
60	5	0	2
61	4	0	1
62	2	0	5
63	5	0	1
64	4	0	2
65	2	1	3

Tabla No. 5 (Continuación)

Criterios de Koppitz			
Ss.	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
66	3	0	5
67	4	0	2
68	5	0	1
69	3	0	5
70	1	0	5
71	4	0	1
72	2	0	3
73	2	0	3
74	3	0	2
75	2	0	2
76	1	0	3
77	2	0	2
78	5	0	2
79	5	0	0
80	2	0	3
81	3	0	3
82	4	0	2
83	5	0	3
84	4	0	3
85	4	0	2
86	5	0	0
87	4	0	3
88	2	0	4
89	3	0	4
90	3	0	3
91	4	0	1
92	4	0	1
93	4	1	1
94	5	0	1
95	5	0	3
96	3	0	2
97	3	0	3
98	4	0	1
99	3	0	4
100	5	0	0

Tabla No. 6

Tabla que muestra los puntajes que obtuvieron los sujetos del grupo No Diagnosticado, al evaluar sus Dibujos de la Figura Humana con los criterios de Koppitz (Items evolutivos esperados y excepcionales e indicadores emocionales).

Ss.	Criterios de Koppitz		
	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
1	3	0	3
2	5	0	1
3	5	0	1
4	4	0	2
5	5	4	2
6	5	0	0
7	4	0	1
8	5	0	2
9	5	0	2
10	5	0	0
11	5	1	0
12	5	2	2
13	5	2	1
14	5	0	2
15	5	0	2
16	5	1	1
17	4	0	4
18	5	0	2
19	5	0	2
20	4	0	2
21	5	0	0
22	3	0	4
23	5	0	1
24	4	0	1
25	2	0	4
26	4	0	3
27	5	0	2
28	4	0	1
29	1	0	3
30	3	0	3



Tabla No. 6 (Continuación)

Ss.	Criterios de Koppitz		
	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
31	5	0	2
32	5	0	1
33	4	0	3
34	3	0	2
35	5	0	1
36	5	0	1
37	5	2	1
38	5	0	0
39	5	0	1
40	5	0	1
41	3	0	2
42	4	0	2
43	4	0	1
44	5	0	0
45	3	0	3
46	4	0	2
47	5	0	1
48	4	0	3
49	4	0	2
50	5	0	1
51	5	0	3
52	5	0	2
53	5	0	0
54	5	1	0
55	5	0	1
56	5	0	1
57	5	2	1
58	5	0	1
59	3	0	5
60	4	1	3
61	5	1	0
62	4	0	2
63	4	2	2
64	5	0	2
65	5	0	2

Tabla No. 6 (Continuación)

Ss.	Criterios de Koppitz		
	Esperados	Excepcionales	Indicadores Emocionales
66	4	0	1
67	5	0	0
68	5	0	2
69	4	0	1
70	4	1	2
71	5	1	0
72	4	0	2
73	5	0	1
74	5	1	3
75	5	1	2
76	5	2	0
77	5	0	0
78	5	0	1
79	3	1	3
80	5	0	1
81	4	0	1
82	5	0	2
83	5	0	1
84	4	0	2
85	5	2	1
86	4	2	3
87	5	0	0
88	5	0	0
89	5	0	0
90	5	1	2
91	3	0	1
92	5	0	0
93	5	0	1
94	4	0	2
95	5	0	0
96	5	0	1
97	5	0	2
98	5	0	2
99	5	0	2
100	5	0	0

Tabla No. 7

Muestra la frecuencia de los items evolutivos esperados, evaluados según los criterios de Koppitz en el grupo de niños Diagnosticados y No Diagnosticados con alteraciones en el desarrollo.

ITEMS EVOLUTIVOS ESPERADOS		
	de 3 a 7	2 ó menos
GPO. DX.	84	16
GPO. NO DX.	98	02
	182	18

Tabla No. 8

Muestra la frecuencia de los items evolutivos excepcionales, evaluados según los criterios de Koppitz en el grupo de niños Diagnosticados y No Diagnosticados con alteraciones en el desarrollo.

		ITEMS EVOLUTIVOS EXCEPCIONALES	
		1 ó más	ausencia
GPO. DX.		11	89
GPO. NO DX.		20	80
		31	169

Tabla No. 9

Muestra la frecuencia de los indicadores emocionales evaluados según los criterios de Koppitz, en el grupo de niños diagnosticados y No Diagnosticados con alteraciones en el desarrollo.

		INDICADORES EMOCIONALES	
		2 ó más	1 ó menos
GPO. DX.		67	33
GPO. NO DX.		49	51
		116	84

Tabla No. 10

Muestra los rangos obtenidos al evaluar los dibujos de la figura humana con los criterios de Koppitz y de Goodenough en el grupo Diagnosticado.

Ss.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Dx.	Koppitz Goodenough		
1	78	74.5	3.5	12.25
2	17	32	-15	225
3	50	21	29	841
4	50	55.5	-5.5	30.25
5	17	26	-9	81
6	50	6	44	1936
7	17	6	11	121
8	50	16.5	33.5	1122.25
9	50	26	24	576
10	17	55.5	-38.5	1482.25
11	50	44	6	36
12	17	37	-20	400
13	50	89.5	-39.5	1560.25
14	17	21	-4	16
15	50	37	13	169
16	2.5	2	0.5	.25
17	78	55.5	22.5	506.25
18	1	1	0	0
19	50	21	29	841
20	78	70	8	64
21	50	81.5	-31	961
22	17	8.5	8.5	72.25
23	50	48.5	1.5	2.25
24	78	50	28	784
25	99	85.5	13.5	182.25
26	50	55.5	5.5	30.25
27	17	13.5	3.5	12.25
28	50	74.5	24.5	600.25
29	50	62.5	-2.5	6.25
30	17	16.5	0.5	.25

Tabla No. 10 (Continuación)

Ss.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Dx.	Koppitz Goodenough		
31	17	64	-47	2209
32	17	11	6	36
33	78	70	8	64
34	92	85.5	6.5	42.25
35	50	55.5	-5.5	30.25
36	50	88	-38	1444
37	50	74.5	-24.5	600.25
38	50	29	21	441
39	50	48.5	1.5	2.25
40	17	13.5	3.5	12.25
41	92	70	22	484
42	78	94.5	-16.5	272.25
43	17	81.5	-64.5	4160.25
44	2.5	32	-29.5	870.25
45	78	70	8	64
46	92	98.5	-6.5	42.25
47	50	26	24	576
48	17	32	-15	225
49	50	44	6	36
50	50	44	6	36
51	50	66	-16	256
52	17	8.5	8.5	72.25
53	92	94.5	2.5	6.25
54	50	61	-11	121
55	50	85.5	-35.5	1260.25
56	50	37	13	169
57	50	21	29	841
58	17	3	14	196
59	50	55.5	-5.5	30.25
60	17	16.5	0.5	.25
61	50	94.5	-44.5	1980.25
62	92	94.5	-2.5	6.25
63	17	37	-20	400
64	50	26	24	576
65	78	74.5	3.5	12.25

Tabla No. 10 (Continuación)

Ss. Dx.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Kopplitz	Goodenough		
66	78	55.5	22.5	506.25
67	50	55.5	-5.5	30.25
68	17	11	6	36
69	78	62.5	15.5	240.25
70	99	89.5	9.5	90.25
71	50	55.5	-5.5	30.25
72	92	85.5	6.5	42.25
73	92	78.5	13.5	182.25
74	78	94.5	-16.5	272.25
75	92	94.5	-2.5	6.25
76	99	78.5	20.5	420.25
77	92	98.5	-6.5	42.25
78	17	30	-13	169
79	17	26	-9	81
80	92	100	-8	64
81	78	70	8	64
82	50	77	-27	729
83	17	37	-20	400
84	50	37	13	169
85	50	44	6	36
86	17	11	6	36
87	50	37	13	169
88	92	91	1	1
89	78	81.5	-3.5	12.25
90	78	66	12	144
91	50	6	44	1936
92	50	55.5	-5.5	30.25
93	17	44	-27	729
94	17	44	-27	729
95	17	4	13	169
96	78	44	34	1156
97	78	66	12	144
98	50	21	29	841
99	78	81.5	-3.5	12.25
100	17	16.5	0.5	.25
			$\Sigma d^2 = 39964.75$	



Tabla No. 11

Muestra los rangos obtenidos al evaluar los dibujos de la figura humana con los criterios de Koppitz y de Goodenough en el grupo No Diagnosticado.

Ss. Dx.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Koppitz	Goodenough		
1	94.5	71.5	23	529
2	43.5	82	-38.5	1482.25
3	43.5	82	-38.5	1482.25
4	80	57.5	22.5	506.25
5	1	1	0	0
6	43.5	71.5	-28	784
7	80	86.5	-6.5	42.25
8	43.5	44.5	-1	1
9	43.5	57.5	-14	196
10	43.5	71.5	-28	784
11	12.5	2	10.5	110.25
12	4.5	38.5	-34	1156
13	4.5	5	-0.5	.25
14	43.5	44.5	-1	1
15	43.5	71.5	-28	784
16	12.5	18.5	-6	36
17	80	88.5	-8.5	72.25
18	43.5	82	-38.5	1482.25
19	43.5	44.5	-1	1
20	80	50.5	29.5	870.25
21	43.5	71.5	-28	784
22	94.5	93.5	1	1
23	43.5	53	-9.5	90.25
24	80	63.5	16.5	272.25
25	99	90	9	81
26	80	36.5	43.5	1892.25
27	43.5	15	28.5	812.25
28	80	97	-17	289
29	100	95.5	4.5	20.25
30	94.5	100	-5.5	30.25

Tabla No.11 (Continuación)

Ss.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Dx.	Koppitz Goodenough		
31	43.5	44.5	-1	1
32	43.5	71.5	-28	784
33	80	93.5	-13.5	182.25
34	94.5	88.5	6	36
35	43.5	71.5	-28	784
36	43.5	25.5	18	324
37	4.5	9	-4.5	20.25
38	43.5	25.5	18	324
39	43.5	9	34.5	1190.25
40	43.5	63.5	-20	400
41	94.5	91.5	3	9
42	80	86.5	-6.5	42.25
43	80	71.5	8.5	72.25
44	43.5	63.5	-20	400
45	94.5	99	-4.5	20.25
46	80	32	48	2304
47	43.5	25.5	18	324
48	80	18.5	61.5	3782.25
49	80	71.5	8.5	72.25
50	43.5	57.5	-14	196
51	43.5	25.5	18	324
52	43.5	71.5	-28	784
53	43.5	32	11.5	132.25
54	12.5	18.5	-6	36
55	43.5	9	34.5	1190.25
56	43.5	44.5	-1	1
57	4.5	25.5	-21	441
58	43.5	78	-34.5	1190.25
59	94.5	98	-3.5	12.25
60	43.5	82	-38.5	1482.25
61	12.5	61	-48.5	2352.25
62	80	57.5	22.5	506.25
63	12.5	57.5	-45	2025
64	43.5	22	21.5	462.25
65	43.5	32	11.5	132.25

Tabla No. 11 (Continuación)

Ss.	RANGO		d	d <sup>2</sup>
	Dx.	Koppitz Goodenough		
66	80	53	27	729
67	43.5	36.5	7	49
68	43.5	44.5	-1	1
69	80	85	-5	25
70	43.5	91.5	-48	2304
71	12.5	44.5	-32	1024
72	80	82	-2	4
73	43.5	11.5	32	1024
74	12.5	3	9.5	90.25
75	12.5	13.5	-1	1
76	4.5	7	-2.5	6.25
77	43.5	32	11.5	132.25
78	43.5	4	39.5	1560.25
79	80	79	1	1
80	43.5	18.5	25	625
81	80	44.5	35.5	1260.25
82	43.5	32	11.5	132.25
83	43.5	18.5	25	625
84	80	50.5	29.5	870.25
85	4.5	38.5	-34	1156
86	12.5	44.5	-32	1024
87	43.5	44.5	-1	1
88	43.5	25.5	18	324
89	43.5	32	11.5	132.25
90	12.5	32	-19.5	380.25
91	94.5	95.5	-1	1
92	43.5	71.5	-28	784
93	43.5	11.5	32	1024
94	80	53	27	729
95	43.5	57.5	-14	196
96	43.5	13.5	30	900
97	43.5	63.5	-20	400
98	43.5	18.5	25	625
99	43.5	71.5	-28	784
100	43.5	6	37.5	1406.25
			$\Sigma d^2 =$	57262.5

Tabla No. 12

Muestra el número de observaciones ligadas en las variables x e y, así como el factor T de corrección del efecto de los rangos ligados correspondiente en el grupo-Diagnosticado.

VARIABLE x				VARIABLE y			
Puntaje	# obs.	Rango	Factor T	Puntaje	# obs.	Rango	Factor T
7	1	1	-	119	1	1	-
6	2	2.5	0.5	118	1	2	-
5	27	17	1638	111	1	3	-
4	39	50	4940	105	1	4	-
3	17	78	408	102	3	6	2
2	11	92	110	100	2	8.5	0.5
1	3	99	2	99	3	11	2
			$\Sigma T=7098.5$	98	2	13.5	0.5
				97	4	16.5	5
				95	5	21	10
				94	5	26	10
				93	1	29	-
				92	1	30	-
				91	3	32	2
				90	7	37	28
				89	7	44	28
				88	2	48.5	0.5
				87	1	50	-
				86	10	55.5	82.5
				85	1	61	-
				84	2	62.5	0.5
				83	1	64	-
				82	3	66	2
				81	5	70	10
				80	4	74.5	5
				79	1	77	-
				78	2	78.5	0.5
				77	4	81.5	5
				76	4	85.5	5
				75	1	88	-
				74	2	89.5	0.5
				73	1	91	-
				72	6	94.5	17.5
				71	2	98.5	0.5
				61	1	100	-
							$\Sigma T=217.5$

Tabla No. 13

Muestra el número de observaciones ligadas en las variables  $x$  e  $y$ , así como el factor  $T$  de corrección del efecto de los rangos ligados correspondiente en el grupo

No Diagnosticado.

VARIABLE x				VARIABLE y			
Puntaje	# obs.	Rango	Factor T	Puntaje	# obs.	Rango	Factor T
9	1	1	-	145	1	1	-
7	6	4.5	17.5	128	1	2	-
6	10	12.5	82.5	124	1	3	-
5	52	43.5	11713	123	1	4	-
4	21	80	770	120	1	5	-
3	8	94.5	42	114	1	6	-
2	1	99	-	113	1	7	-
1	1	100	-	112	3	9	2
$\Sigma T=12625$				111	2	11.5	0.5
				110	2	13.5	0.5
				109	1	15	-
				108	6	18.5	17.5
				106	1	22	-
				105	6	25.5	17.5
				103	7	32	28
				102	2	36.5	0.5
				101	2	38.5	0.5
				100	10	44.5	82.5
				99	2	50.5	0.5
				98	3	53	2
				97	6	57.5	17.5
				96	1	61	-
				95	4	63.5	5
				94	12	71.5	143
				93	1	78	-
				92	1	79	-
				91	5	82	10
				90	1	85	-
				88	2	86.5	0.5
				87	2	88.5	0.5
				85	1	90	-
				84	2	91.5	0.5
				83	2	93.5	0.5
				78	2	95.5	0.5
				77	1	97	-
				76	1	98	-
				75	1	99	-
				73	1	100	-
				$\Sigma T= 330$			

Con respecto a las hipótesis de investigación se puede comentar lo siguiente:

Para  $H_1$ , que plantea que: "Si los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental coinciden, existirá relación significativa entre los resultados que obtenga el mismo individuo del grupo Diagnosticado al evaluar su dibujo de la figura humana, con los criterios de Koppitz y los de Goodenough."

Se halló un coeficiente de correlación de 11.21, el cual se muestra significativo a un nivel de significancia de 0.05, entre los puntajes que cada sujeto del grupo Diagnosticado obtuvo al evaluar su dibujo con los criterios de Koppitz y de Goodenough, por lo que podemos concluir que:

Existe relación entre los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental en el grupo Diagnosticado.

Para  $H_2$ , que plantea que: "Si los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental coinciden, existirá relación significativa entre los resultados que obtenga el mismo individuo del grupo No Diagnosticado al evaluar su dibujo de la figura humana, con los criterios de Koppitz y los de Goodenough."

Se halló un coeficiente de correlación de 7.82, el cual se muestra significativo a un nivel de significancia de 0.05, entre los puntajes que cada sujeto del grupo No Diagnosticado obtuvo al evaluar su dibujo con los criterios de Koppitz y de Goodenough, por lo que podemos concluir que:

Existe relación entre los criterios de Koppitz y de Goodenough relativos al nivel de maduración mental en el grupo No Diagnosticado.

Para  $H_3$ , que plantea que: "Si las alteraciones en el desarrollo repercuten en el área intelectual del sujeto, existirán diferencias significativas entre las frecuencias con que se presentan los items evolutivos esperados y excepcionales, al evaluar con los criterios de Koopitz los dibujos de la figura humana del grupo de niños diagnosticados y los del grupo No diagnosticado."

Se halló que, entre el grupo de niños Diagnosticados y de niños No Diagnosticados al nivel de significancia 0.05 se rechaza  $H_0$  respecto a los items evolutivos esperados al existir diferencias significativas en la frecuencia de aparición de estos items entre los 2 grupos.

Pero no se rechaza  $H_0$  respecto a los items evolutivos excepcionales al no existir diferencias significativas en la frecuencia de aparición de estos items entre los 2 grupos.

Por lo tanto podemos concluir que la frecuencia de aparición de items evolutivos esperados no es independiente de las alteraciones en el desarrollo; y que la frecuencia de aparición de items evolutivos excepcionales es independiente de las alteraciones en el desarrollo.



Para  $H_4$ , que plantea que: "Si las alteraciones en el desarrollo repercuten en el área emocional del sujeto, existirán diferencias significativas en la frecuencia de aparición de indicadores emocionales obtenidos al evaluar con los criterios de Koppitz los dibujos de la figura humana del grupo de niños diagnosticados y los del grupo no diagnosticado."

Se halló que, entre el grupo de niños Diagnosticados y de niños No Diagnosticados, al nivel de significancia 0.05 se rechaza  $H_0$ , al existir diferencias significativas en la frecuencia de aparición de indicadores emocionales obtenidos entre los 2 grupos.

Por lo tanto, podemos concluir que las alteraciones en el desarrollo repercuten en el área emocional del sujeto.

## 8. Conclusiones y limitaciones

Nuestro interés al llevar a cabo la presente investigación, fué por obtener datos significativos que pu dieran argumentar en favor de la inclusión de la evaluación de los DFH de Koppitz, en el proceso diagnós tico de alteraciones en el desarrollo en niños de 5 años efectuado en los CAPEP. Bajo el supuesto de que dicha evaluación conlleva una propuesta "integrativa" (unión de aspectos madurativo/intelectuales y emocionales), en la que el aspecto emocional posee la misma importancia que el intelectual, éste último priorizado a la fecha en la evaluación realizada en los citados Centros.

En primer lugar, en cuanto a  $H_1$  y  $H_2$ , hallamos que la información respecto al nivel de rendimiento intelectual generada por la evaluación según Koppitz, se relaciona significativamente con la obtenida al evaluar con los criterios de Goodenough en ambos grupos.

Lo anterior confirma la conclusión de Koppitz respecto a que el total de items evolutivos esperados y excepcionales presente en los DFH, puede emplearse-- con cierta confianza en la evaluación del nivel de-- maduración mental. (18, p.45).

De tal manera que la información que proporcionan los DPH al ser evaluados con los criterios de Koppitz en el aspecto referido, constituye una alternativa confiable, en el mismo nivel que lo es la de Goodenough; a inscribirse en el proceso de diagnóstico de alteraciones en el desarrollo en niños de 5 años.

Las observaciones anteriores se confirman cuando,-- respecto a H<sub>3</sub>, observamos que en el grupo Diagnosticado se presentaron con menos frecuencia los items evolutivos esperados (84%) que en el grupo No Diagnosticado, donde la presencia de 3 a 7 de dichos--- items se dió en el 98% de los sujetos. Así, la omisión de esta clase de items se observó en el grupo Diagnosticado en un 16%, mientras que en el No Diagnosticado se presentó sólo en el 2% de los casos.

Lo anterior constituyó un hallazgo significativo ya que si para Koppitz, la omisión de cualquiera de--- los items evolutivos esperados (ilustraciones 1 y-- 2), es un indicador de inmadurez mental superior al promedio y en la presente investigación se observó--- ausencia significativa de ellos en el grupo diagnós ticado, concluimos que en este grupo se presentaron en mayor número, sujetos inmaduros en el aspecto in telectual que en el grupo no diagnosticado. En virtud de lo anterior, la evaluación de Koppitz podría aportar información valiosa sobre el nivel de madurez o inmadurez mental en niños de 5 años.

Sin embargo, en lo que respecta a los items evolutivos excepcionales, se esperaba que su frecuencia de aparición fuera significativamente mayor en el grupo No Diagnosticado, sin embargo, se observó que--- tanto en el grupo referido como en el Diagnosticado, su ausencia fué predominante en un orden de 80% y-- 89% respectivamente.

De lo que concluimos que la evaluación de Koppitz-- relativa específicamente a los items excepcionales, no arroja información significativa para diferen--- ciar entre niños con alteraciones y niños no diag-- nosticados con alteraciones. Además de que corrobora lo expuesto por los teóricos del desarrollo,---- cuando a pesar de las diferencias teórico-metodoló-- gicas existentes entre ellos, coinciden en concebir el desarrollo como un proceso que implica continuos cambios que se suceden en un orden "notablemente--- uniforme" entre un individuo y otro.

En los grupos del presente estudio, dicha constante se manifestó a través del predominio de los items-- esperados, independientemente del diagnóstico o no de alteraciones en el desarrollo; sobre la presen-- cia de los excepcionales que daría cuenta, según-- Koppitz, de un nivel de madurez mental superior al-- promedio.

Para Luquet, Rouma y Di Leo lo esperable en cuanto a la representación gráfica de la figura humana a los 5 años, sería una representación reconocible de la misma; para Koppitz dicha representación debe incluir: en los dibujos de las niñas; cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos, mientras que-- para los niños excluye de la lista los brazos. (ilustraciones 3,4,5,6). Ahora bien, los items que indican un nivel de madurez superior al promedio (excepcionales) en los niños de 5 años son: pupilas, pies bidimensionales, número correcto de dedos, brazos--unidos a tronco, buenas proporciones, fosas nasales, perfil, codos, dos labios, rodillas y 4 o más prendas; de estos items se excluyen para las niñas las pupilas y número correcto de dedos. (ilustraciones- 3 y 4).

Respecto a  $H_4$ , encontramos que en los protocolos de los niños del grupo Diagnosticado se presentaron--- con más frecuencia 2 o más indicadores emocionales-- 67%, que en el No Diagnosticado 49%; lo que según-- Koppitz sugiere la existencia de problemas emocionales. En tal virtud y dado que las diferencias encontradas fueron significativas; la información que en este sentido proporciona la evaluación de la citada investigadora, enriquecería la visión que sobre los niños se trata de obtener en el proceso diagnóstico en CAPEP, ya que exploraría en las emociones del su jeto al igual que en su nivel de madurez mental.

Los indicadores emocionales encontrados predominantemente en el grupo diagnosticado, fueron; figura inclinada que "sugiere una inestabilidad y falta de equilibrio general."(18,p.81).(Ilustraciones 12 y 13).

Figura pequeña que "...parece reflejar extrema inseguridad, retraimiento y depresión."(18,p.81).( Ilustraciones 10 y 11).

Ausencia de manos que "... refleja sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente, o por la incapacidad de actuar."(18,p.86). (Ilustraciones 14 y 15).

Y finalmente, en el apartado de omisiones, la más frecuente fué la del cuerpo que "... puede representar un grado de maduración esencialmente normal, aunque algo lento, o puede ser un signo de retraso y/o daño neurológico." (18,p.90) (Ilustraciones 16 y 17).

Es de señalar la coincidencia entre el significado que Koppitz confiere a estos indicadores, y las alteraciones que en área afectivo-social son identificados en CAPEP, éstos son; conducta impredecible,-- inseguridad y dificultad para interactuar con el medio ambiente.

Respecto al significado de estos items, es de vital importancia, evitar la lectura mecánica y aislada de los mismos y explorar preferentemente en la totalidad del sujeto, de tal manera que junto con la información proporcionada por otros tests y la interacción con el niño, estemos en posibilidad de formular un diagnóstico confiable.

Finalmente, cabe señalar que en el estudio efectuado, se observó un predominio de sujetos del sexo-masculino (70%) en el grupo Diagnosticado, mientras que en el grupo No Diagnosticado el porcentaje de niñas y de niños fué homogéneo, en un orden de 51% y 49% respectivamente. El hallazgo adquiere significancia, ya que la muestra fué seleccionada al-azar, lo que implica el supuesto de que se equilibrarían las diferencias entre grupos, hecho que no se presentó y que puede ser motivo de estudios concernientes a las diferencias sexuales; ya que sugiere que por lo menos para los 5 años de edad, los niños podrían ser más susceptibles que las niñas de presentar retraso en el desarrollo o en el nivel de maduración.

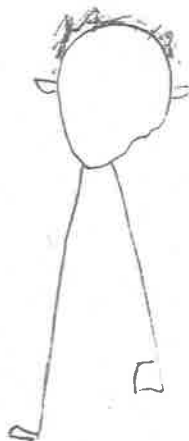
Dadas las características inherentes a esta investigación, se presentaron ciertas limitaciones, de las que se mencionan algunas.

1. El rango de edad en la selección de la muestra fué exclusivamente de 5 años 0 meses a 5 años 11 meses.
2. Se trabajó sólo con los niños que cubriendo las características propias para la investigación, se encontraban presentes al momento de la aplicación del instrumento.
3. El test fué aplicado con la consigna de Koppitz y se evaluó cada dibujo tanto con sus criterios,-- como con los de Goodenough, por tanto, la consigna pudo influir al evaluar los DFH con los criterios de Goodenough.
4. En todos los casos se empleó como instrumento-- de dibujo, el lápiz; como condición para homogeneizar los criterios de aplicación tanto de Florence Goodenough; quien sólo considera dicho instrumento, como los de Elizabeth Koppitz quien acepta tanto-- el lápiz como el crayón.
5. La infactibilidad para la generalización, dado que las conclusiones citadas, tienen validez exclusivamente para los grupos objeto de la investigación.



## A N E X O

Los dibujos reproducidos en las 17 ilustraciones siguientes, fueron elegidos en función de su rerepresentatividad de uno o más de los aspectos evaluados en la presente investigación.



Ilustr. 1: Fem. E.C 5.7 Gpo. Diag.

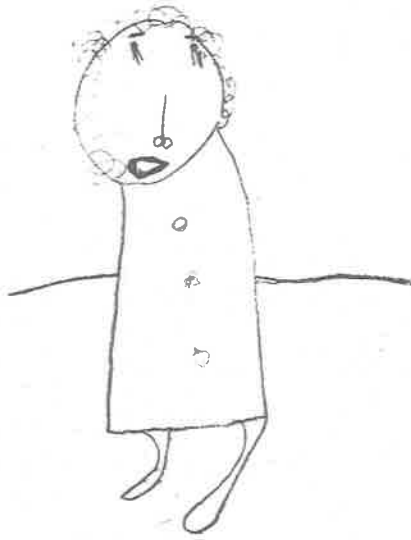
Sólo 2 items evol. esperados;

cabeza y piernas.



Ilustr. 2: Fem. EC 5.9 Gpo. No Dx.

Sólo 2 items evol. esperados;  
cabeza y cuerpo.



Ilustr. 3: Fem. E.C. 5.3 Goo. Dx.

Ítems evolutivos excepcionales;  
fosas nasales y dos labios.

Ítems esperados; cabeza, ojos,  
nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos.

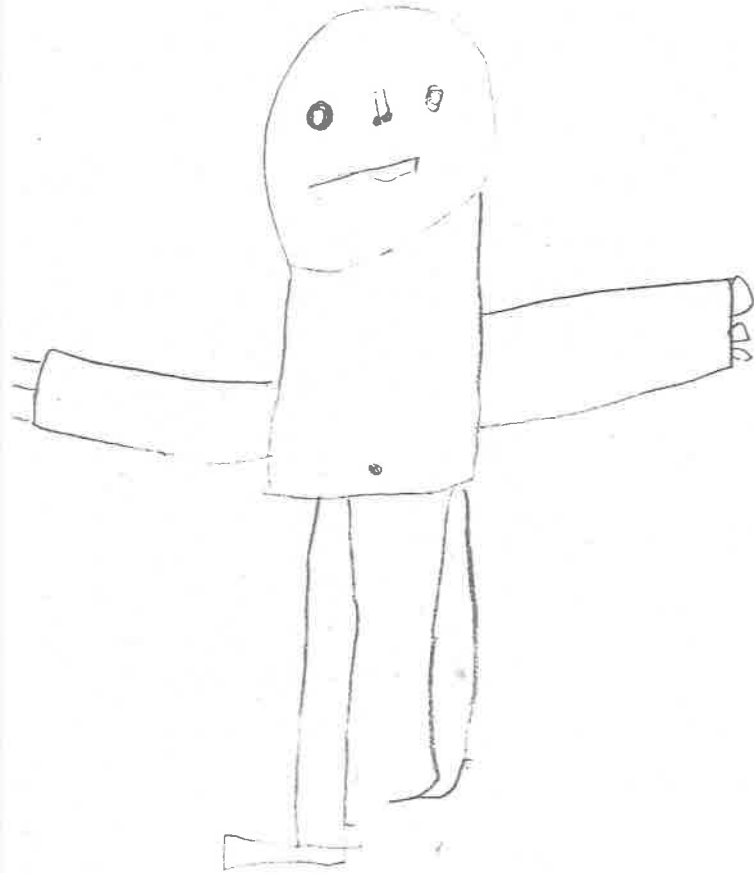


Ilustr. 4: Fem. E.C. 5.4 Gpo. No Dx.

Items excepcionales; fosas nasales,  
pies bidimensionales, 4 prendas.

Items esperados; cabeza, ojos, nariz,  
boca, cuerpo, piernas y brazos.

Indicador emocional; dientes.



Ilustr. 5: Masc. E.C. 5.5 Gpo. Dx.

Items esperados; cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas.

Items excepcionales; pies bidimensionales y fosas nasales.



Ilustr. 6: Masc. E.C. 5.9 Gpo. No Dx.  
Items esperados; cabeza, ojos, nariz,  
boca, cuerpo, piernas.  
Items excepcionales; pies bidimen--  
sionales, pupilas y número correcto  
de dedos.



Ilustr. 7: Fem. E.C. 5.6 Gpo. Dx.  
Dibujo que no presenta indicadores  
emocionales.  
Items esperados; cabeza, ojos, nariz,  
boca, cuerpo, piernas y brazos.





Ilustr. 8: Masc. E.C. 5.7 Gpo. No Dx.

Dibujo que no presenta indicadores  
emocionales.

Items esperados; cabeza, ojos, nariz,  
boca, cuerpo, piernas.

Item excepcional; pies bidimensionales.



Ilustr. 9: Fem. E.C. 5.9 Gpo Dx.  
Indicadores emocionales; omisión  
de brazos, omisión de cuerno, omi  
sión de boca, omisión de nariz y  
manos grandes.



Ilustr. 10: Fem. E.C. 5.11 Gpo. No Dx.  
Indicadores emocionales; sombreado  
de la cara, figura pequeña, brazos-  
pegados a los costados, ausencia--  
de manos y omisión de piernas.



Ilustr. 11: Masc. E.C. 5.8 Gpo. Dx.  
Indicadores emocionales; figura pe-  
rueña, figura inclinada, ausencia de  
manos, brazos cortos.



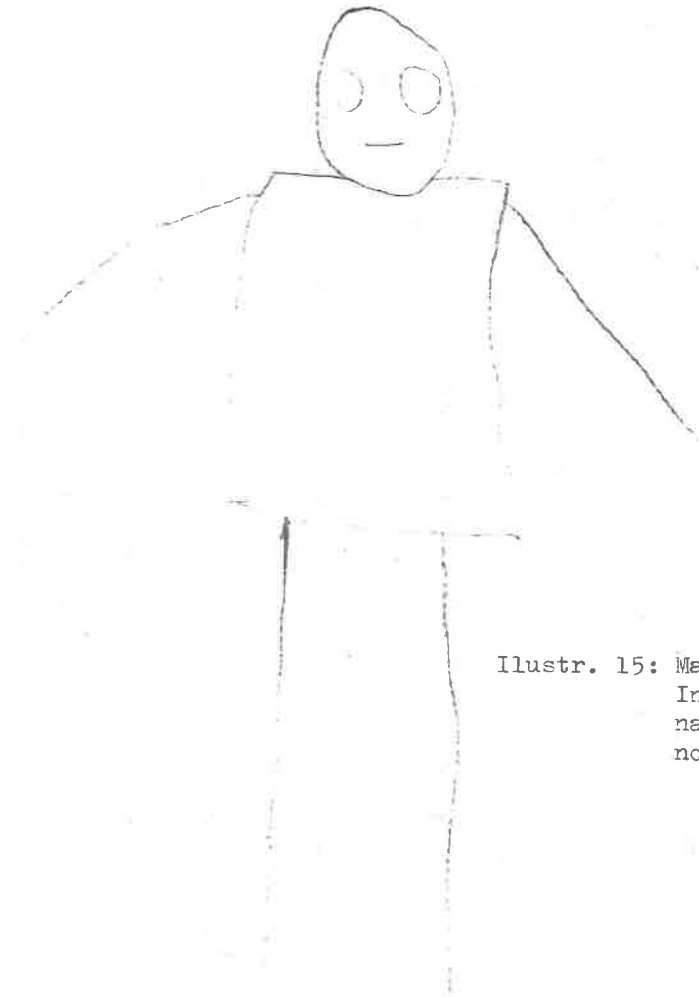
Ilustr. 12: Masc. E.C. 5.2 Gpo. Dx.  
Indicadores emocionales; figura  
inclinada y figura grotesca.



Ilustr. 13: Masc. E.C. 5.4 Gpo. No Dx.  
Indicadores emocionales; figura  
inclinada y omisión de nariz.



Ilustr. 14: Fem. E.C. 5.6 Gpo. Dx.  
Indicadores emocionales; ausencia  
de manos, ausencia de cuerpo y fi-  
gura grotesca.



Ilustr. 15: Masc. E.C.5.5 No Dx.  
Indicadores emocio-  
nales; omisión de ma  
nos.





Ilustr. 16: Masc. E.C. 5.4 Gpo. Dx.  
Indicadores emocionales; omisión  
de cuerpo, omisión de manos.



Ilustr. 17: Masc. E.C. 5.4 Gpo. No Dx.  
Indicadores emocionales; omisión  
de cuerno, ausencia de manos y--  
de nariz.

## B I B L I O G R A F I A

1. AJURIAGUERRA J. Manual de psicopatología del niño. Barcelona: Masson, 1984.
2. ANASTASI A. Tests Psicológicos. Madrid: Aguilar, 1973.
3. AUBIN H. El dibujo del niño inadaptado. Barcelona: LAIA, 1980.
4. BAKWIN N. Desarrollo psicológico del niño normal y patológico. México: Interamericana, 1974.
5. BURNS C. Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica. Buenos Aires: Paidós, 1978.
6. CLANET C. Dossier Wallon-Piaget. Barcelona: Gedisa, 1979.
7. DI LEO J. El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años. Barcelona: Paidós, 1970.
8. DOLTO F. Psicoanálisis y pediatría. México: Siglo XXI, 1980.

9. FIDELBERG B. Las técnicas proyectivas en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Cap. XII en: GILGIER DE OCAÑO M. Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico. Buenos Aires: Nueva Visión, 1980.
10. FREUD A. Normalidad y patología en la niñez evaluación del desarrollo. Buenos Aires: Paidós, 1974.
11. FREUD A. Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Barcelona: Paidós, 1980.
12. GESELL A. El infante y el niño en la cultura actual. Buenos Aires: Paidós, 1979.
13. GESELL A. El niño de 1 a 5 años. Buenos Aires: Paidós, 1975.
14. GOODENOUGH F. Test de inteligencia infantil. Buenos Aires: Paidós, 1964.
15. GOODNOW J. El dibujo infantil. Madrid: Morata, 1979.
16. KERLINGER F. Investigación del comportamiento. México: Interamericana, 1975.
17. KOLB I. Psiquiatría clínica moderna. México: La Prensa Médica Mexicana, 1976.
18. KOPPITZ E. El dibujo de la figura humana en los niños. Buenos Aires: Guadalupe, 1984.

19. LUTZ J. Psicología y Psicopatología infantil. Madrid: Morata, 1966.
20. MACHOVER K. Dibujo de la figura humana en: Enderson y Anderson. Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico. Madrid: Rialp, 1976.
21. MUSSEN P. Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas, 1982.
22. OSTERRIETH P. Los estadios en la psicología del niño. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.
23. PAIN S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión, 1983.
24. PAIN S. Psicometría genética. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
25. PAZ J. Psicopatología sus fundamentos dinámicos. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
26. PERRON M. El examen psicológico del niño. Buenos Aires: Paidós, 1976.
27. PIAGET J. Seis estudios de psicología. México: Seix Barral, 1981.

28. Programa de atención preventiva de educación preescolar.  
S.E.P., Subsecretaría de Educación Elemental.  
Dir. Gral. de Educ. Preescolar. Depro. de Psicología  
y Psicopedagogía. México: 1984.
29. SCHILDER P. Imágen y apariencia del cuerpo humano.  
Buenos Aires: Paidós, 1977.
30. SIEGEL S. Estadística no paramétrica aplicada a las  
ciencias de la conducta. México: Trillas, 1980.
31. WALLON H. La evolución psicológica del niño. Buenos  
Aires: Psique, 1979.
32. WIDLOCHER D. Los dibujos de los niños. Barcelona:  
Herder, 1982.
33. WOLFF W. Introducción a la psicopatología. México:  
Fondo de Cultura Económica, 1974.